



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**Alfabetización crítica en escenarios formales y no formales del suroeste
antioqueño: entretejiendo caminos, huellas y voces**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica
con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

MARIA CENOVIA CHICA GUTIÉRREZ

LINEY CRISTINA URREGO CORTÉS

KELLY JOHANA BERRÍO MONTOYA

Asesor

CARLOS ANDRÉS PARRA

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA
SECCIONAL SUROESTE
2017**

Resumen

Esta investigación se realizó en el marco de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Al tener como antecedente la fuerte preocupación de diversas entidades gubernamentales a nivel internacional y nacional frente a la problemática de la alfabetización, tres estudiantes nos propusimos indagar sobre dicha cuestión, para diseñar e implementar una propuesta educativa que trascendiera la codificación y decodificación, tanto en escenarios de educación formal como no formal. Fue así que nuestro interés se centró en explorar alternativas de alfabetización crítica, desde la cartografía y la oralidad, con niños y adultos en extraedad escolar, mediante un estudio de caso multisitio ubicado en tres grupos heterogéneos en contextos escolares y no escolares de los municipios de Betania y Ciudad Bolívar del suroeste antioqueño, con el fin de generar aportes para apuestas educativas. Una propuesta de alfabetización crítica en la que se recurrió a la cartografía y la oralidad como herramientas para desarrollar procesos contextualizados en los que se reconocieran los saberes propios de los niños y adultos inmersos en la experiencia. Al contar con tres escenarios para indagar, se tuvo un total de tres estudios de caso, los cuáles fueron contrastados mediante el estudio de caso multisitio, para reconocer diferencias y similitudes entre los mismos. Es así que la presente investigación es una breve contribución al campo de la alfabetización crítica, no obstante, devela que aún hay mucho por continuar explorando en esta materia.

Palabras clave: Alfabetización crítica, oralidad, cartografía, extraedad, educación formal, educación de adultos.

Tabla de contenido

| | |
|--|-----|
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 5 |
| 2. REFERENTES TEÓRICOS..... | 13 |
| 2.1 Antecedentes..... | 13 |
| 2.2 Referentes conceptuales..... | 19 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 30 |
| 3.1 Pertinencia y coherencia respecto al problema y los objetivos..... | 30 |
| 3.2 Momentos de la investigación. Trabajo de campo | 36 |
| 3.2.1 Propuesta didáctica | 37 |
| 3.3 Instrumentos de recolección de la información | 44 |
| 3.3.1 Observación Participante | 45 |
| 3.3.2 Diario de campo | 45 |
| 3.3.3 Investigación documental | 45 |
| 3.3.4 Inventario general de materiales didácticos para la formación en lenguaje | 46 |
| 3.3.5 Conversaciones informales | 46 |
| 4. ANÁLISIS..... | 48 |
| 4.1 Los pasos de un Corcel | 48 |
| 4.1.1 Trayectoria académica | 48 |
| 4.1.2 Descripción del contexto | 50 |
| 4.1.3 Elección del caso y temáticas que ayudan a comprenderlo | 56 |
| 4.2 El amanecer de una Princesa..... | 72 |
| 4.2.1 Trayectoria académica | 72 |
| 4.2.2 Descripción del contexto | 74 |
| 4.2.3 Elección del caso y temáticas que ayudan a comprenderlo | 79 |
| 4.3 Vidas con traje multicolor..... | 86 |
| 4.3.1 Trayectoria académica | 86 |
| 4.3.2 Descripción del contexto | 88 |
| 4.3.3 Elección del caso y temáticas que ayudan a comprenderlo | 95 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 108 |

| | |
|----------------------|-----|
| 6. BIBLIOGRAFÍA..... | 120 |
| 7. ANEXOS..... | 126 |



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para tener un mayor acercamiento a las dinámicas de alfabetización inicial que se presentan en algunos municipios de Antioquia, nos propusimos indagar sobre concepciones y prácticas que se tejen en torno a ella. Es así que surge el interés por investigar este fenómeno puesto que el analfabetismo ha sido, por mucho tiempo, una problemática social constante en los países de Latinoamérica. Diferentes departamentos y municipios que integran el territorio Colombiano no han sido ajenos a la vivencia de dicha problemática. A lo anterior se suma la visión reduccionista que ha prevalecido en el diseño de programas para disminuir el analfabetismo. En su mayoría, ha primado el funcionalismo, donde por medio de cartillas se busca que en el menor tiempo posible, quienes son partícipes de estas iniciativas, únicamente codifiquen y decodifiquen grafemas. Con este logro se asume que ya se generó una alfabetización, postura de la cual dista la presente investigación.

El analfabetismo ha sido, por mucho tiempo, una problemática social constante en los países de Latinoamérica. Frente a lo cual, la UNESCO coincide en afirmar que

Habiendo logrado reducir las tasas de analfabetismo, éste sigue existiendo y es una de las situaciones de exclusión más graves que aún deben afrontar las sociedades de la región. La alfabetización, además de ser un derecho humano elemental, es un recurso indispensable para el ejercicio de otros derechos fundamentales. (SITEAL, 2010, p. 1)

En Colombia, el acceso a la “cultura letrada” ha sido liderado por entidades oficiales y privadas mediadoras en la adquisición de dicho proceso, pero, infortunadamente, sus intencionalidades se han quedado cortas para poblaciones vulnerables, tanto en el sector urbano como rural. Así lo evidencian investigaciones del sistema de información de tendencias educativas en Latinoamérica (SITEAL): “Hacia el 2008 Colombia es el país de la región que tiene la mayor brecha geográfica, donde el índice de analfabetismo rural quintuplica al urbano” (2010, p. 4).

Bajo las circunstancias descritas, el proceso de alfabetización en Colombia se ha visto interrumpido por múltiples situaciones y problemáticas: conflicto armado, desplazamiento forzado, lugares de difícil acceso, bajos recursos económicos, poblaciones ubicadas en lugares marginados y periféricos tanto en la zona urbana como rural (grupos y comunidades indígenas,

afrocolombianos, raizales, madres cabeza de familia, población en extraedad y adultos). Es por esto que alfabetizarse implica un desafío cultural, social, democrático y educativo nada fácil de enfrentar, en el que

Resta mucho por hacer. A pesar de haber logrado una leve reducción de la población analfabeta durante el período 2000 – 2008, seguimos observando una prevalencia mayor de analfabetos en aquellos países más pobres, en las zonas rurales y en un gran número de ellos, entre las mujeres (SITEAL, 2010, p.1)

En el Plan Nacional de educación 2006-2016 se “plantea la necesidad de fortalecer los procesos lectores y escritores como condición para el desarrollo humano, la erradicación del analfabetismo, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno” (Pérez, 2011, p.26). Sin embargo, esta concepción de alfabetización se limita a disminuir la cifra de iletrados en cuanto a la renovación pedagógica y el uso de las TICS, desde un enfoque operativo e instrumental. No se toma en cuenta una postura crítica que contemple diversas formas y mecanismos de acceder a los saberes que circulan y cambian en relación con el contexto y diversas formas de vida.

En cuanto al departamento de Antioquia, se puede evidenciar que el analfabetismo, aún cuenta con cifras muy elevadas. Según datos proporcionados por el equipo de trabajo de la actual gobernación, “Hoy, tenemos cerca de 250.000 personas que no saben leer, ni escribir, ni calcular, y mucho menos acceder a un computador” (Serna, 2016). Por lo anterior, en el departamento se busca responder a esta problemática a través de la implementación de estrategias enfocadas a diversos públicos (niños, niñas, jóvenes y adultos). Igualmente, se pretende elevar los índices de acceso, permanencia, pertinencia y cobertura, a través de modelos educativos flexibles. No obstante, el cambio que necesita esta población no se gesta, únicamente, en la adquisición del código escrito como habilidad para resolver asuntos de firmas y trámites básicos como ciudadanos, sino como una posibilidad en la que las experiencias y saberes evidencian una apropiación crítica del mundo.

En pleno siglo XXI, el alto índice de analfabetismo es notorio en los sectores más vulnerables del país y da cuenta de poblaciones que difícilmente ejercen su plena ciudadanía. En la mayoría de los casos, sus voces son silenciadas por entes estatales portadores de la “verdad” o “conocimientos académicos acreditados”. Los cuales venden la idea de que en el país se está erradicando la desigualdad y se implementan políticas públicas para el

mejoramiento de la calidad de procesos educativos escolares y no escolares. Desde el punto de vista de la alfabetización, cabría preguntarse ¿a qué se refieren exactamente estas políticas cuando aluden a calidad de educación?

Al mirar el panorama de las propuestas educativas de las entidades gubernamentales, predomina la alfabetización funcional por encima de la alfabetización crítica. La primera permite que las personas se familiaricen con la codificación y decodificación de su lengua materna; elemento necesario para participar socialmente. La segunda pretende que las personas creen nuevas formas de relacionarse con la vida y el mundo en general, a lo cual Hernández afirma que el uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural para construir una identidad o “voz” propias con el fin de examinar críticamente las relaciones sociales opresivas y el lugar de uno mismo en dichas relaciones (2008, p. 20).

Teniendo en cuenta las condiciones en que se encuentran los sectores poblacionales rurales, se hace apremiante una articulación del lenguaje y el mundo que potencie procesos educativos significativos. En palabras de Juan Carlos Dido, “toda tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad (...) y le pierda el miedo a la libertad” (2008, p. 8). Este es parte del reto que supone hacerle frente a procesos de alfabetización crítica.

En diferentes lugares de la geografía colombiana, familias enteras han padecido el rigor de la violencia y el conflicto armado. Dicha realidad ha desencadenado problemáticas como el desplazamiento forzado, la falta de oportunidades laborales y la pobreza. Factores como los anteriores, aunados a otros como los sitios de difícil acceso, retirados de los cascos urbanos, han contribuido a que niños, jóvenes y adultos no accedan a espacios de educación formal. De esta forma se van creando brechas generacionales y educativas en las que se puede ver como muchos adultos no accedieron a la educación formal desde temprana edad, situación que los ha llevado a hacer parte de las cifras de analfabetismo del país.

Además del caso de los adultos, muchos niños también se encuentran en circunstancias similares. En múltiples Instituciones Educativas, sobre todo aquellas que atienden a poblaciones de bajos recursos económicos, convergen niños de edades sumamente heterogéneas, ya sea por los casos de fracaso escolar, repitencia o por el ingreso tardío al

sistema educativo formal. Es por ello que, al considerar tanto el caso de los adultos como el de los niños, se halla una problemática adicional a la alfabetización, y es aquella concerniente a la extraedad.

Según el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, la extraedad se define como un desfase entre la edad y el grado, cuando se tiene dos o tres años más por encima de la edad promedio para cursar determinado grado, “valores elevados de esta tasa representan problemas de eficiencia del sistema educativo, y puede deberse a altas cifras de deserción, reprobación y repitencia” (MEN, 2013, p.61). En esta medida, tanto los niños como los adultos anteriormente mencionados, resultan siendo un problema dentro del sistema escolar y para la educación regular, puesto que no encajan dentro de las directrices que rigen la propuesta educativa nacional. Entonces ¿qué hacer con la población extraedad... separarla o integrarla con quienes tienen la edad “apropiada” para estar en determinado grado escolar?

En este punto se presenta una coyuntura de gran envergadura, debido a que la extraedad es una realidad en muchas Instituciones Educativas no solo del departamento de Antioquia sino del territorio nacional. La mayor parte del cuerpo docente al ejercer su labor, se encuentra frente a una situación problemática que confronta la formación teórica impartida en las universidades con la práctica vivenciada al interior de las aulas de clase. El sistema educativo delimita procesos y tiempos en los que todo ciudadano debería participar de las diferentes fases educativas, pero como se planteó en párrafos anteriores, diferentes acontecimientos sociales, políticos y económicos, han hecho, hasta la actualidad, que la realidad sea muy diferente a la idealizada.

Ante la complejidad y amplitud del desafío que implica una investigación orientada a procesos de alfabetización crítica de población vulnerable en contextos rurales, resulta indispensable delimitar el ámbito de indagación. En concreto, se considera de gran relevancia avanzar en la comprensión y en la implementación de propuestas para el trabajo con niños y adultos en extraedad. Se pretende la generación de espacios formativos que cuenten con elementos que permitan dar cuenta de los recorridos vitales que los niños y adultos han tenido a lo largo de sus vidas, no como una cifra más, sino como seres humanos que han sorteado dificultades y, pese a ello, siguen en pie con el sueño de una vida con mayores oportunidades

para interpretar y comprender el mundo, los cambios tecnológicos y el contexto en el que están inmersos.

En este sentido, la extraedad escolar en el sistema educativo colombiano tiene como asociados factores endógenos y exógenos que se asumen como

Consecuencia de una estructura social, económica y política que dificulta o pone límites, a una asistencia regular y un buen desempeño en la escuela. Entre estos factores se mencionan las condiciones de pobreza y marginalidad, una adscripción laboral temprana (UNICEF, 2012; MIDEPLAN, 2000; INJ, 1998; Beyer 1998) o grados de vulnerabilidad social, entre otros. De esta forma la responsabilidad en la producción y reproducción de estos factores recae en agentes y espacios extraescolares, tales como el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y/ la Familia. (Román, 2013, p. 37)

Las políticas educativas nacionales tienden a dirigirse a grupos homogéneos o bien a homogeneizar los grupos. Sin embargo, la extraedad en la población escolar es un rasgo generalizado en diversos contextos educativos rurales e incluso urbanos que configuran grupos y realidades heterogéneas que no pueden evadirse y, en lugar de tratarse únicamente como dificultad pueden ofrecer posibilidades, oportunidades y potencialidades para el trabajo en contextos formativos escolares y no escolares.

En los tres contextos en los cuales se llevó a cabo esta investigación un grupo de niños del Centro Educativo Rural Media Luna, ubicado en el Municipio de Betania; uno de los grupos de grado primero de la Institución Educativa María Auxiliadora, que se encuentra en el Municipio de Ciudad Bolívar; y un grupo de adultos del Barrio La Floresta del Municipio de Ciudad Bolívar, existen potencialidades que son generadas por las situaciones particulares de los niños y adultos en extraedad. Personas que tienen dinámicas especiales a la hora de relacionarse con su entorno debido a los lazos de amistad que suelen primar entre ellos. Si bien padecen conflictos, como en cualquier ámbito social, las adversidades los llevan a unirse, de tal forma que sus intereses no tienen carácter netamente personal, sino que privilegian el apoyo a quienes hacen parte de sus afectos.

En esta medida, se tiene la posibilidad de explorar un terreno rico en experiencias, vivencias y saberes previos, que potencie comprensiones frente a las dinámicas sociales y personales de estos grupos heterogéneos, en lugar de la generación de datos estadísticos. A razón de ello, referiremos la necesidad de indagar en las dinámicas sociales de los territorios

que se pretenden investigar, en búsqueda de establecer vínculos más fuertes y cercanos con las poblaciones. De esta manera, se privilegia el desarrollo de procesos educativos contextualizados que respondan a las particularidades de las comunidades intervenidas. Se recurre a la cartografía como “[...] una metodología nueva, alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo” (Montoya, 2009, p. 120). De tal forma, la cartografía contribuye a que las personas generen mayor sentido de pertenencia por la cultura que poseen y los espacios habitados.

De aquí la importancia del espacio y el territorio en aras de comprender realidades, sociales, económicas, culturales, políticas y educativas en las cuales se ven involucrados directamente niños y adultos, cuya voz se gesta en la medida en que se reconocen y reconocen al otro como parte importante en la construcción de identidad, saber y empoderamiento de sus raíces, cultura e historia en el marco de una sociedad compleja, dadas las características de marginación, pobreza e inequidad a las que sobreviven niños, niñas y adultos para dar testimonio de aquellos momentos que han marcado puntos de partida, crecimiento y llegada para muchos; caminos que extienden comprensivamente mediaciones y demarcan un acentuado camino, en el cual se evidencia el presente, pasado y futuro.

Inherentes a las situaciones propias del contexto contemporáneo, es importante retomar elaboraciones simbólicas que surgen para dar respuestas a procesos territoriales sociales y educativos, acciones que permiten “visibilizar o invisibilizar individuos y colectivos en los que [...] el resultado de los ejercicios humanos de apropiación, simbolización y significación en los cuales el poder se despliega como potencia para delimitar, definir y demarcar” (Montoya, 2009, p. 118)

Es entonces que la oralidad se convierte en uno de los puentes que permite indagar por elaboraciones y comprensiones que los sujetos hacen de los sitios que habitan. Una posibilidad de alcanzar una mayor comprensión de las dinámicas sociales que influyen en la configuración de sus identidades y formas de relacionarse con su entorno, en la medida que

La oralidad sigue presente moldeando la cosmovisión humana, mediando en las situaciones de invención y ruptura, actualizando modos de vida y formas de virtualización, replicando ideas, melodías, hábitos, habilidades, historias, teorías, creencias, modas, prejuicios, resentimientos y diversas maneras de

representar el mundo. Por ende, la oralidad es una entidad sociocultural y, en consecuencia, lingüística. (Gutiérrez, 2014, p. 29)

Es así como la oralidad en alianza con la cartografía, permiten develar particularidades y similitudes entre los tres contextos explorados.

Los múltiples factores mencionados permiten situar una postura referente a la problemática de la alfabetización, reivindicando su papel formador en la vida de niños y adultos. En esta investigación, se pretendió indagar por una alfabetización crítica que contribuyera a generar una exploración y apropiación de los territorios habitados, además de posibilitar un reconocimiento de los saberes previos de quienes fueron partícipes del proceso. De esta forma, se valoran los recorridos vitales tanto de los niños como los adultos, los cuales se han ido nutriendo en el devenir del tiempo.

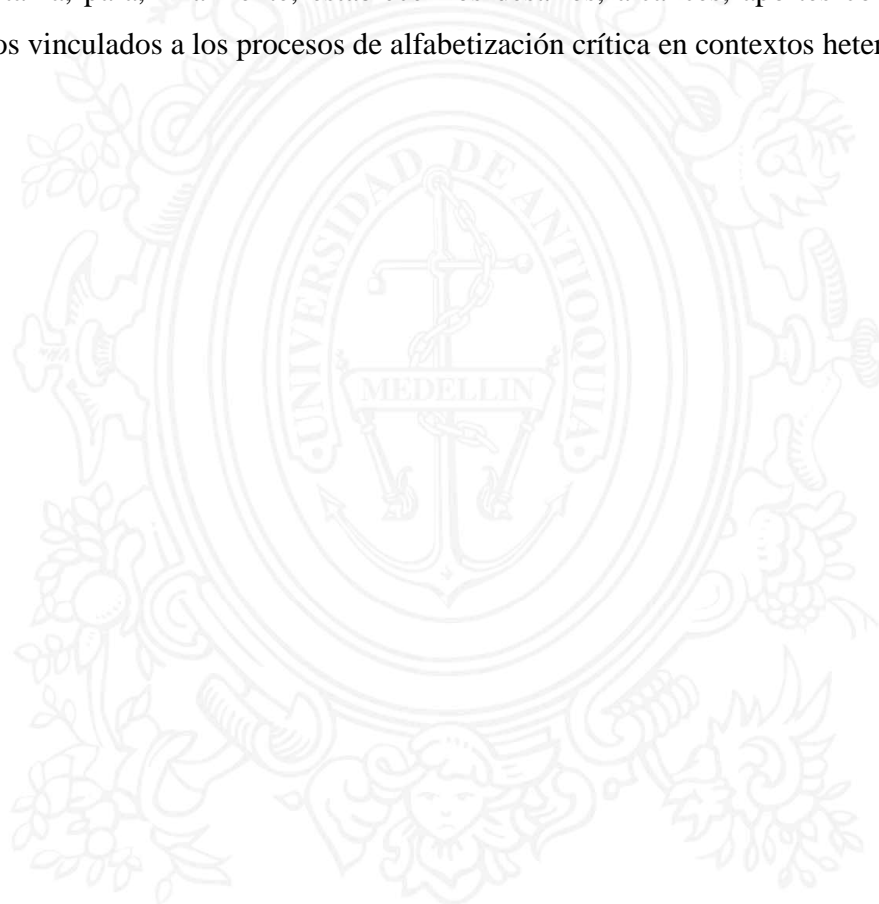
Siguiendo este planteamiento se redimensionó la visión oscura del iletramiento y la extraedad, como una oportunidad por medio de la cual se amplió el horizonte de conocimientos de quienes compartían el aula de clase. Una oportunidad para contribuir a la formación ciudadana y humana, donde no se dio prioridad a cifras y estadísticas, sino a los conocimientos, potencialidades, preocupaciones y anhelos de los participantes.

Objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta lo mencionado, el objetivo general de esta investigación consistió en explorar alternativas de alfabetización crítica, desde la cartografía y la oralidad, con niños y adultos en extraedad escolar, mediante un estudio de caso multisitio ubicado en tres grupos heterogéneos en contextos escolares y no escolares de los municipios de Betania y Ciudad Bolívar del suroeste antioqueño, con el fin de generar aportes de relevancia para apuestas educativas vinculadas con procesos de alfabetización crítica.

En pro de alcanzar esta meta, se recurrió a un conjunto de objetivos específicos dirigidos a caracterizar concepciones y prácticas en estudiantes, profesores y en la escuela sobre la relación entre la edad y los procesos de alfabetización; identificar y seleccionar los casos de interés, en función de los retos y posibilidades que presentan para favorecer procesos

de alfabetización crítica en situación de extraedad; diseñar, implementar, evaluar y sistematizar configuraciones didácticas que apunten a la alfabetización crítica, a partir de la cartografía y la oralidad, de acuerdo con la heterogeneidad presente en los casos seleccionados; relacionar las tres experiencias de alfabetización crítica en dos municipios del suroeste antioqueño; Ciudad Bolívar y Betania, para, finalmente, establecer los desafíos, alcances, aportes conceptuales y metodológicos vinculados a los procesos de alfabetización crítica en contextos heterogéneos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2. REFERENTES TEÓRICOS

En el presente capítulo se encontrará información referida a las motivaciones que propiciaron la indagación en torno a la temática de la *alfabetización crítica* y la forma en que se realizó el rastreo del material bibliográfico que respondiera al interés investigativo planteado. Incorporado a ello, la revisión de antecedentes de investigaciones realizadas a nivel mundial, nacional, departamental y local, por medio de los cuales se llegó a la definición de las categorías que se consideraron centrales para abordar dicha temática; *extraedad*, *cartografía* y *oralidad*, las cuales permitieron ampliar la comprensión y forma de proceder con relación a la problemática central. Todo lo anterior, con el propósito de identificar metodologías para el trabajo tanto con niños como con adultos.

2.1 Antecedentes

El interés por investigar la temática de la *alfabetización crítica* en escenarios de alfabetización inicial surge a partir de las búsquedas y reflexiones que se fueron consolidando en el transcurso de las diversas prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades y Lengua Castellana, a partir de aquí, se inició una selección de material bibliográfico. Se ejecutó una búsqueda en revistas indexadas como *Enunciación*, *Pedagogía y Saberes*, *Educación y Ciudad*, *Educación y Pedagogía*, *Magis* y *Decisio*. Además de ello, también se recurrió al OPAC (Catálogo de acceso público en línea) de la Universidad de Antioquia. De esta forma se logró construir un corpus de 29 textos de soporte teórico sobre las principales categorías de interés. En nuestro caso particular; alfabetización (13 textos), Oralidad (9 textos) y Cartografía (7 textos). Además del interés en la alfabetización crítica, también hubo interés en otras temáticas afines al tema de la alfabetización; *extraedad*, *oralidad*, y *cartografía*.

En ese rastreo bibliográfico se pudo evidenciar que en nuestra licenciatura, estas temáticas han sido poco trabajadas. El OPAC la Universidad de Antioquia, permitió realizar una búsqueda digital de algunos trabajos de grado y tesis que reposan allí. Cabe aclarar que no todas las investigaciones se encuentran de forma virtual, sino que reposan en diferentes centros

de documentación. Al indagar por las categorías centrales de este proyecto, alfabetización, extraedad, oralidad y cartografía, es poca la información que se pudo extraer de allí. En el caso de la alfabetización, prima la línea de informática educativa, relacionada con la alfabetización digital. De la extraedad no se encontró tesis alguna que guardara relación con ella. En la oralidad sobresale la línea de creatividad y conocimiento significativo, a partir de la perspectiva sociocultural y el ordenamiento procesal colombiano. Por último, desde la cartografía destacan tesis pertenecientes a las facultades de ingeniería y artes plásticas, donde priman los ámbitos social y digital. Con lo anterior se puede afirmar, que en nuestra Licenciatura aún se requiere profundizar las investigaciones en esta área.

Respecto a la actualidad colombiana, en torno al tema de la alfabetización, hoy día se ve interés en generar cambios educativos que contemplen nuevas miradas sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad, en las que la instrumentalización de estas no sea la que prime, sino, que sea la dotación de significado que los sujetos les pueden dar en su diario vivir. Una muestra de ello se evidenció en el *XIV Taller nacional, formación docente, lenguajes y políticas públicas en educación*, encuentro realizado en la Universidad Católica de Pereira durante los días 12,13 y 14 de octubre del año 2016, evento que contó con gran apoyo de parte de la *Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje*, en el que por medio de ponencias y talleres se abordaron temáticas como: *formación literaria; lenguaje e interculturalidad; lenguajes en la educación inicial; lenguaje, pedagogía, democracia y paz; prácticas de escritura; prácticas de lectura y prácticas de oralidad*. Encuentro dirigido a los maestros en ejercicio y a los docentes en formación de todos los rincones del país, mediante el cual se dieron a conocer experiencias de docentes propositivos que han querido realizar procesos educativos mucho más enriquecedores tanto como para las poblaciones con las que trabajan, como para sus proyectos de vida.

Entre las diversas intervenciones, es importante destacar el aporte de la profesora Marta Lucía Gutiérrez quien hace alrededor de 20 años pertenece al Nodo Tolima. En su ponencia realizó una reflexión sobre la importancia de que la educación esté anclada a *proyectos interdisciplinarios* en los que elementos como la literatura, la oralidad, la comprensión, interpretación y producción textual no funcionen como islas, sino que se puedan vincular para potencializar aprendizajes. Además de ello, reiteró la apremiante necesidad que en el aula se

aprenda a aprovechar el lenguaje multimodal, es decir, el lenguaje que se da a través de diferentes medios; voz, gestos, posturas y no solo se restrinja a la escritura como a veces se suele hacer en la escuela.

Por su parte las ponentes argentinas Estela Quintar, maestra de educación básica y Beatriz Actis, escritora, realizaron valiosos aportes con relación a la lectura, la escritura y la oralidad. Quintar problematizó la temática de leer y escribir ¿por qué es necesario? Su postura consistió en defender la idea de que estas prácticas sólo pueden tener significación en la medida en que los sujetos vivan la *hermenéutica de la vida*, es decir que logren tener una mayor comprensión de las problemáticas que los tocan. En el caso puntual de Colombia citó el ejemplo de la palabra *paz*, ¿qué es la paz para los colombianos? Con una pregunta de este tipo se evidencia cómo las prácticas de lectura y escritura sólo cobran sentido cuando se acercan a problemáticas que los tocan, y pues en el caso colombiano se ha tratado de una constante histórica.

La escritora Beatriz Actis, habló sobre su libro *Apuntes sobre lecturas en diez escenas*, en el que hablaba sobre la *biografía lectora*, la *lectura en voz alta*, y la *dimensión simbólica de la literatura*. Todas ellas contribuyen a que los sujetos desarrollen relaciones dialógicas entre las narraciones ofrecidas por la literatura y las experiencias de sus propias vidas, por medio de las cuales se potencia el imaginario y se empiezan a gestar otro tipo de relaciones con él mismo y con el mundo.

En esta medida, este trabajo permite ver una pequeña contribución en el campo de la investigación e implementación de propuestas didácticas que reconocen la diversidad cultural y le apuestan a procesos educativos que tengan mayor significación para quienes los experimentan, al poder de agudizar y profundizar la mirada de su entorno mediato y su vida en general. En síntesis, una búsqueda en la generación de procesos educativos más integrales y contextualizados.

En concordancia con lo anterior se realizó además, una revisión bibliográfica de tesis desarrolladas tanto en nuestro país, como en el exterior. Finalmente se eligieron tres tesis; dos de origen colombiano y una de procedencia brasileña. Estas guardaban relación con la *alfabetización crítica*, temática central de la presente investigación. A continuación se darán a

conocer los aspectos más relevantes de cada una de ellas, además de denotar los aspectos en los cuales nos acercamos y distanciamos con dichas investigaciones. Cabe recordar que en esta investigación se exploró la alfabetización crítica con niños en escenarios formales, y la alfabetización crítica con adultos en escenarios no formales, a razón de ello, los dos primeros trabajos guardan relación con la alfabetización de niños, mientras que la tercera se vincula a la implementación de procesos educativos con adultos.

Primera tesis seleccionada:

Título: *Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la significación en los procesos de la lectura y la escritura en niños de primero de primaria del instituto agropecuario Veracruz de la ciudad de Santa Rosa de Cabal (Risaralda) por las estudiantes Carolina Arias Gómez y Natalia Aristizábal Arredondo*

Este trabajo investigativo, consistió en indagar y analizar los discursos y las prácticas que circulan en la institución en relación a la codificación y decodificación como centro de la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero, y buscar estrategias que permitieran el mejoramiento de los desempeños de los niños y niñas en relación con la adquisición del código alfabético. Se llevó a cabo con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas con las que se enseña la lectura y la escritura convencional a los niños y niñas, en la mayoría de los casos carentes de significado y alejado de su realidad.

Se muestra un proyecto pedagógico para la educación inicial teniendo como eje central la primera infancia y la necesidad de implementar prácticas pedagógicas constructivas. La estrategia didáctica es la implementación de actividades que tengan una función en contexto que permite fortalecer en los niños el desarrollo de sistemas de significación de la lengua escrita, aportando bases sólidas para el alcance de competencias lingüísticas. En clave de la problemática investigada utilizaron la narrativa como una de las estrategias para aportar al desarrollo de la lectura y escritura.

El trabajo rastreado, trabaja la adquisición de la lengua escrita en el grado primero, perteneciente al primer ciclo de educación, apoyado en autores como: Emilia Ferreiro y Ana Teberosky quienes referencian el proceso psicogenético y teorías de lingüistas desde un enfoque constructivista, Vygotsky y el aprendizaje sociocultural, Delia Lerner desde lo real, lo

posible y lo necesario en la escuela y la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, se apoyan en lineamientos y estándares para justificar su propuesta. Se utilizan el cuento, las manualidades, el juego y la cultura, como estrategias para el desarrollo de la oralidad y como componentes básicos en la adquisición de la lectura y la escritura.

La propuesta rastreada se distancia de esta en que no contempla la población en extraedad, categoría clave en este proyecto de investigación; tampoco refiere la cartografía y muy someramente la oralidad, sin profundizar en ella, la concepción de alfabetización que según Gregorio Hernández posee tres dimensiones “1) La habilidad de leer y escribir [...] (“alfabetización funcional”) [...] 2) la posesión del conocimiento relevante [...] (“alfabetización cultural”) [...] 3) el uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural (“alfabetización crítica”)” (Hernández, 2008, p.20) la propuesta se acerca a la alfabetización cultural pero no propone la alfabetización crítica, quedando en adquisición de conocimientos y aprendizajes para desenvolverse en el uso de habilidades y competencias de acuerdo a situaciones en las cuales nos vemos inmersos a nivel cultural.

En cuanto a la metodología usada en el proyecto se acogen a la IAP (“investigación, acción y participación”), la investigación de tipo cualitativa, de corte Etnográfico, mientras que esta propuesta de alfabetización se acoge al estudio de caso y más puntualmente al estudio de caso multisitio.

Segunda tesis seleccionada:

Título: Potenciar la lectura y escritura en los niños y niñas de primero, a través de experiencias significativas.

Trabajo realizado en el Instituto Técnico Marillac, sede rural el Óbito del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda) por las estudiantes Grey Mercedes Ramírez Medina, Leidy Yuliana Arenas Duque y Paula Andrea Ossa Restrepo para la Universidad del Tolima, Instituto de Educación a Distancia Licenciatura en Pedagogía Infantil sede Pereira; el cual tuvo como propósito resignificar las prácticas pedagógicas para fortalecer los procesos de lectura y escritura por medio de cuatro ejes de trabajo: la exploración del medio, el juego, el arte y la literatura. De esta forma, también se potenciaron las dimensiones, así como las competencias en los niños y niñas, tales como: personal, ética y valores, estética, comunicativa, cognitiva,

espiritual y corporal; así como las competencias ciudadanas, científicas, matemáticas y comunicativas.

Fue elegida esta investigación por tener componentes que nutren la enseñanza en el campo de lenguaje, desarrollo de habilidades orales y escritas, también la capacidad de expresarse, el valor de ser escuchado, el respeto y reconocimiento del pensamiento del otro, además de fortalecer vínculos entre los participantes; por medio de estrategias pedagógicas implementadas para acercar de una manera más real a los niños y niñas, desde sus conocimientos a lectura y escritura.

Este proyecto es útil en la medida que proporciona unos datos importantes en el trabajo de investigación en la zona rural colombiana, en cuanto a cómo realizar actividades con la comunidad educativa y emprender acciones que traten la lectura y la escritura de forma intencionada y contextualizada, sin embargo carece de un panorama más amplio en la alfabetización en la zona urbana graduada y en los ambientes no escolares para jóvenes y adultos, como se pretendió realizar propuesta: Alfabetización crítica en escenarios formales y no formales del suroeste antioqueño: entretejiendo caminos, huellas y voces.

Tercera tesis seleccionada:

Título: Educación de jóvenes y adultos en el campamento Ho Chi Minh: Un estudio a partir de las prácticas de alfabetización.

A diferencia de las dos tesis anteriormente expuestas que abordaban la temática de la alfabetización con niños en escenarios formales, en esta se expone la experiencia de un proyecto que giró en torno a la alfabetización de adultos en escenarios no formales. Esta tesis fue merecedora al premio CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe) del año 2007, a la mejor tesis de maestría sobre educación de jóvenes y adultos. Es un antecedente relevante para reconocer la problemática del iletramiento en sectores vulnerables y dar a conocer algunas acciones que se han llevado a cabo para afrontarla.

Trabajo realizado en Brasil; regiones de Múcura y del Centro de Minas Gerais por Ana Catharina Mezquita, al contar con el aval de universidades y organizaciones sociales de dicho

país. El proyecto se denominó alfabetización, campo y conciencia ciudadana. A través de este se buscó alfabetizar a jóvenes y adultos, proporcionándoles una educación básica por medio de un grupo de monitores formados para implementar esta propuesta. Se pretendió que más allá de una educación básica, se brindara una educación continua que contribuyera al desarrollo sustentable del contexto rural habitado (Mesquita de Noronha, 2007).

De la anterior experiencia descrita, en la presente investigación se retomó el trabajo de alfabetización con población adulta, la preocupación por la labor social en sectores marginados y el interés de la profundización teórico conceptual en el ámbito de la alfabetización. Ahora bien, con relación a la magnitud de los escenarios trabajados, hay una marcada diferencia. Para este trabajo las acciones encaminadas a desarrollar un proceso de alfabetización de adultos, fueron desarrolladas por una sola persona y con un grupo pequeño mientras que el proyecto Brasileiro contó con la participación de Universidades y Organizaciones Gubernamentales.

Es gratificante conocer experiencias de ese tipo, puesto que evidencian que si a la problemática de la alfabetización se le prestara más atención, se podrían lograr grandes cambios en los sujetos, y por lo tanto en sus entornos y condiciones de vida. Como bien se acaba de decir, la presente investigación se desarrolló a escala más reducida, pero no por ello, menos importante. Aquí se pretendió vincular a la problemática de la alfabetización; la oralidad y la cartografía como herramientas para propender por una alfabetización crítica que trascendiera la apropiación del código escrito, y estuviera más cercana a las vivencias, el contexto y las formas de vida de las personas. Todo esto, con el fin último que alcanzaran mayor reconocimiento de sí mismos, mayor independencia y por lo tanto, mejor calidad de vida.

2.2 Referentes conceptuales

Para definir las categorías centrales de la investigación se recurrió al acercamiento a algunos autores que a través de sus escritos aportan una teorización propicia para la delimitación de la ruta a transitar en el trabajo. Fue sí que se amplió el panorama investigativo en relación a; la *alfabetización crítica*, la *extraedad*, la *oralidad* y la *cartografía*.

Para desarrollar la temática de la *alfabetización crítica*, eje vertebral en el presente trabajo, la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire fue una piedra angular. Permitted reconocer

lo indispensable que es para todo proceso de alfabetización que pretenda un acercamiento con las realidades de los sujetos, contar con un componente contextual, es decir, tener conocimiento del contexto en el que se trabaja, de forma tal que quien / (es) lideran los procesos de alfabetización, profundicen las preguntas y preocupaciones centrales de la población intervenida, puesto que cuando no se tiene un conocimiento del lugar que se habita, difícilmente se puede llegar a generar acciones que alteren la naturalización que se puede dar en cuanto a problemáticas sociales de gran envergadura como lo son la violencia, la desigualdad social, la coartación de la libertad, el abuso de poder, entre otras. En esta medida se tiene que

La cuestión fundamental en este caso radica en que, faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizada del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada (Freire, 1969, p.87)

Por su parte, Gregorio Hernández, en su texto *Alfabetización: Teoría y práctica*, contribuye a ampliar el panorama de la alfabetización al definirla como “El uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural para construir una identidad o “voz” propias con el fin de examinar críticamente las relaciones sociales opresivas y el lugar de uno mismo en dichas relaciones” (Hernández, 2008, p.20) en esta medida, para hablar de construcción de identidad y conocimiento cultural, no es admisible tomar la alfabetización sólo como decodificación y codificación de grafemas. Una mirada crítica implica tener un mayor conocimiento de las dinámicas y relaciones que se tejen en el territorio habitado, además de generar un mayor conocimiento del sujeto en sí, al reconocerse como un ser dotado de emociones, sentimientos, debilidades y fortalezas que hacen parte de él en el trasegar de la vida.

Siguiendo la línea de la alfabetización crítica que va más allá del conocimiento de las grafías, Kalman refiere que

El «modelo ideológico de la cultura escrita» de Street ofrece las herramientas para pensar en la cultura escrita como un práctica social situada [...] Street propone explícitamente que la cultura escrita es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas.

Propone la idea de la cultura escrita en plural -culturas escritas- y señala que las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos; los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas (Street, 1984. Citado en Kalman, 2008, p.113)

De esta forma, la autora realiza un valioso aporte mediante la introducción del término *culturas escritas*. De entrada permite ver que no hay un sólo tipo de cultura escrita, sino que hay múltiples, teniendo en cuenta las particularidades contextuales que caracterizan a los colectivos humanos. Con tal consideración, contribuye a que el lector se remita a diversos factores que tienen un fuerte peso, cuando se habla de la alfabetización como una *práctica situada* en la que necesariamente se reconocen contextos y prácticas discursivas mediadas por la lengua hablada. En este aspecto la cartografía social es un insumo que apoya en gran medida este situar, puesto que brinda la posibilidad de ir construyendo un conocimiento sobre las dinámicas particulares de un territorio o población. Más adelante se ampliará con mayor detalle la temática de la cartografía.

En este sentido, la alfabetización crítica se inscribe en los procesos de lectura y escritura como prácticas socioculturales, que en la actualidad son fundamentales y transversales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Razón por la cual se hizo necesaria la implementación de estrategias pedagógicas y meta cognitivas que respondieran a diversas situaciones comunicativas y de construcción de significado. Fue así que recurrimos a la secuencia didáctica al caracterizarse por ser

Una modalidad que organiza el trabajo en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina. En la didáctica del lenguaje, la SD suele estar ligada a un género (la argumentación, la narración, etc.) y a la producción de textos de ese género particular. Dependiendo de la complejidad, la cantidad de los temas o la intencionalidad del docente, su extensión temporal puede ser corta o prolongada. La responsabilidad de la planeación está totalmente a cargo del docente, ya que sus propósitos son puntuales e intentan ir en la línea de los objetivos de unidades más amplias, que pueden ser los proyectos de aula o de lenguaje (Abril, Roa, Villegas & Vargas, 2013, p.16)

1 8 0 3

Actividad permanente

En la realización de las actividades permanentes, se propició en el aula de clases, un momento conjunto al inicio de las sesiones. Por medio de este, se buscó el compartir de experiencias, vivencias y situaciones que marcan la cotidianidad de cada persona. Lo anterior, con la intención de reconocer la subjetividad presente en las relaciones que se dan en el día a día, además de propiciar aprendizajes con mayor significación para ellos, al tocar con sus propias realidades.

Se destinaron los primeros 10 minutos al inicio de cada sesión para llevar a cabo lecturas, reflexiones, rondas, juegos y canciones, a partir de las cuales, los niños y adultos participaran activamente, además que ubicaron en orden lógico las actividades no solo del día a día, sino de los tiempos trazados por las secuencias didácticas. Así, se concretó con antelación los diferentes pasos de la planeación, las formas de dar las orientaciones y la evaluación. En este sentido, se retomó la actividad permanente como aquella que

Se realiza con determinada frecuencia de forma ritual, con el foco puesto en el aprendizaje de un saber específico del lenguaje (por ejemplo, la lectura silenciosa los lunes, los primeros 15 minutos de clase). Aunque por su carácter permanente esta actividad tiene una estructura base que la define, con el tiempo se van dando variaciones que surgen del progreso en el aprendizaje, lo que permite avanzar a niveles más profundos del objeto de saber. La responsabilidad de la planeación en las actividades permanentes recae sobre el docente (Abril, Roa, Villegas & Vargas, 2013, p.16)

Actividad independiente

En aras de concebir e implementar estrategias para labrar un camino hacia una alfabetización crítica, lectura del contexto, experiencias, saberes en familia y comunidad; la actividad independiente permitió realimentar, indagar, ampliar y complementar lo aprendido en cada una de las sesiones planeadas por las docentes. Se tuvo un conjunto de actividades en torno a discusiones de clase, emociones, saberes, lugares conjugaron con el medio rural, urbano y barrial, –en cada uno de los casos particulares- elementos fundamentales en la construcción de identidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje

La actividad independiente aportó dando sentido a las situaciones pedagógicas, al propiciar un mayor enriquecimiento de las mismas, puesto que

Se desarrolla de manera autónoma con propósitos específicos y con un buen nivel de sistematicidad. Es independiente en tanto no hace parte de unidades más amplias como proyectos o secuencias didácticas, sino que se ocupa de saberes concretos que no requieren de un trabajo extenso en el tiempo, ni de niveles de complejidad de varias situaciones. Sin embargo, algunas actividades pensadas inicialmente como actividades independientes, pueden convertirse en unidades más amplias como secuencias didácticas o proyectos. En esta configuración se incluyen las actividades ocasionales que se relacionan con situaciones coyunturales (una noticia, una fecha especial, etcétera). Al igual que en las actividades permanentes, la planeación de las independientes es realizada por el docente. (Abril, Roa, Villegas & Vargas, 2013, p.16)

Aunado al componente de alfabetización, se encuentra el de la *extraedad*, puesto que es una característica común que prima en medio de la heterogeneidad que se encuentra en los tres escenarios a investigar; Centro Educativo Rural Media Luna (Municipio de Betania), Institución Educativa María Auxiliadora y Alfabetización de Adultos en el barrio la Floresta, ambos espacios en el Municipio de Ciudad Bolívar. La extraedad “Puede considerarse de manera preliminar y aproximativa, como un desfase entre la edad cronológica y la edad escolar (...) la edad cronológica está por encima o por debajo de la edad escolar que el sistema educativo establece como “preferible” ”(Ruiz & Pachano, 2006, p.40) desde este punto se evidencia como quienes están en situación de extraedad, son ubicados en un lugar de diferenciamiento social, que puede conducir a generar focos de discriminación, tal y como ha sucedido históricamente con personas de color, indígenas, mujeres, ancianos y niños.

Tal como lo expone Deyse Ruiz en el libro *La extraedad escolar ¿Una anomalía social?*, más allá de tratarse de una incompatibilidad numérica, la extraedad es un tema que trae consigo gran complejidad, puesto que se reconoce, pero al mismo tiempo se invisibiliza. En otras palabras, se señala al estudiante con extraedad como *ese*, el que es diferente a mí, pero es poco el respeto que recibe. Por tal razón,

Si extrapolamos estas ideas al aparato escolar veremos que se generan serias connotaciones, pues en torno al niño, niña o adolescente en situación de extraedad escolar gira una serie de estigmatizaciones, sin que haya que utilizar previamente el poder de normalización que la escuela posee como aparato de corrección o de ortopedia recuperativa en la situación de enseñanza y aprendizaje (Ruiz, 2011, p.36)

Diferencia y estigmatización que no sólo resulta siendo problemática para quien vive esta condición, sino que de paso resulta ser problemática para la mayor parte del cuerpo docente, quienes se ven de cara a una situación que choca con la teoría vista durante los tres,

cinco o más años, durante los cuales se permaneció en la universidad, un desafío difícil de enfrentar.

Con relación a la actualidad educativa colombiana, el Ministerio de Educación Nacional, ha mostrado interés en desarrollar rutas por medio de las cuales se pueda trabajar la problemática de la extraedad, en este sentido, posiciona los modelos educativos flexibles como una posibilidad de acercar a los niños, niñas, jóvenes y adultos al conocimiento desde una postura crítica, reflexiva e integral, que responda a necesidades y realidades socioeducativas; en función de este proyecto de investigación destacamos entre estos se destacan escuela nueva, aceleración del aprendizaje, procesos básicos, educación para jóvenes y adultos.

En vista de esto, el MEN propone en primera instancia la metodología de aceleración del aprendizaje como una “Estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de básica primaria, en un año lectivo” (MEN, 2014, P.1) que incorpora jóvenes en extraedad escolar (entre 10 y 16 años) a través de una nivelación académica, -cuyos requisitos son estar mínimamente alfabetizados (nivel funcional) y sin ningún tipo de discapacidad- en aras de mejorar la calidad de vida de poblaciones diversas y en condición de vulnerabilidad, teniendo en cuenta promoción flexible, ritmos de aprendizaje, diversidad cultural, y flexibilización curricular, como formas de dar continuidad al proceso escolar de esta población.

Se convierte entonces en tarea de las instituciones que ofrecen esta modalidad, implementar estrategias que posibiliten el desarrollo no solo de contenidos y estrategias pertinentes, desde las cuales potenciar procesos de cognición y desarrollo de habilidades para la vida que logren transformaciones a nivel personal, social, familiar y cultural que dé cuenta de apropiaciones desde un enfoque sociocultural que da voz a los contextos, y realidades en las cuales se encuentran inmersos los niños que hacen parte de estas dinámicas.

Si bien la metodología ofrece ciertas ventajas, es necesario reconocer asuntos relacionados con la promoción de estos estudiantes y su inserción al aula regular, ya que se presenta alto índice de deserción, repitencia y reprobación dado que presentan grandes vacíos puesto que no hay profundización curricular, se adquieren logros mínimos y existe desfase en

relación con los niños que tienen continuidad en su proceso de aprendizaje en el afán de nivelar edad, conocimientos y grado a cursar. Es importante mencionar además que en algunos lugares del territorio colombiano la metodología no funciona puesto que la población es flotante, en algunos casos tiende a aumentar y en otros por el contrario a disminuir.

En segundo lugar la metodología flexible de procesos básicos, implica por su parte la atención a niños, niñas y jóvenes entre 9 y 15 años de edad, los cuales requieren desarrollar habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas con el fin de potenciar fortalezas tanto individuales como grupales a través del juego de roles, compartir de experiencias, saberes, emociones y capacidades sin dejar de lado el currículo preestablecido; pero a pesar de enunciar un modelo de educación crítica, en la práctica se lleva a cabo desde la decodificación del código a través de libros de texto o guías de trabajo de manera homogénea en un tiempo corto.

Finalmente, en cuanto a la educación para jóvenes y adultos se propone el bachillerato Pacicultor, en el cual se atiende a población urbano marginal entre los 15 y 26 años. Por medio de este, se busca la profundización en aspectos como la convivencia y la paz. Sin embargo, a pesar de contemplar temas fundamentales para la vida, dejan de lado un alto margen de población que supera los 26 años y cuentan con necesidades educativas. Además de lo anterior, esta propuesta contempla el nivel educativo de bachillerato, sin tener en cuenta que en la realidad colombiana aún hay una elevado índice de población de jóvenes y adultos que debido a situaciones de pobreza, desplazamiento y marginalidad, ni siquiera cuentan con un nivel básico de educación. Desde esta perspectiva, sería imposible para este tipo de población llegar a vincularse a esta propuesta.

Como bien se ve es una apuesta en aras de mejorar la problemática en mención, no obstante, aún hace falta mayor investigación e implementación de proyectos educativos que no sólo actúen como pañitos de agua tibia, sino que busquen develar a mayor profundidad la naturaleza del fenómeno, comprenderlo y ayudar a su superación.

Al tener mayor claridad sobre el tipo de población y alfabetización que privilegia este trabajo, se continúa con los dos elementos que sirven como referentes para articular y desarrollar el proceso alfabetizador; la oralidad y la cartografía. Un medio y un fin en sí

mismos, es decir, sirven para aprender e interactuar, pero también pueden ser un fin u objetivo de aprendizaje en sí mismos.

De un lado la *Oralidad* puede ser un fin en sí misma al ser su propio objeto de aprendizaje, es decir, se estudia la oralidad por medio de la oralidad. Adicional a ello, también funciona como un medio a través del cual acercarse al universo simbólico e histórico que hay en cada individuo. Es así que para ampliar este componente se cuenta con el texto *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*, donde la autora Mirta Yolima Gutiérrez, genera valiosos aportes para tener una mayor comprensión sobre dicho concepto. En su tesis doctoral analiza, cómo desde el discurso y las prácticas de los maestros, se han generado unas concepciones que pueden ser recogidas en tres niveles.

Primero, “La oralidad es la habilidad de escuchar, transmitir mensajes y expresarse de manera verbal con corrección y con el apoyo de recursos gestuales” (Gutiérrez, 2014, p.63); Segundo, “La oralidad es la actividad de hablar y escuchar de acuerdo con los propósitos comunicativos del momento en que ocurre” (p.64) ; Tercero, “La oralidad es la actividad de hablar y escuchar desde un proceso regulador y reflexivo sobre sus mecanismos de uso y efectos cognitivos, subjetivos e interactivos” (p.64). Una división como ésta ha contribuido a que muchos maestros tomen la oralidad sólo como escuchar y transmitir mensajes, situación que es posible evidenciar tanto desde los primeros años escolares de básica primaria, como en procesos poco rigurosos de secundaria.

Además de la anterior división, la oralidad ha sido objeto de menosprecio al considerarse propia de los pueblos bárbaros o poco cultos. Se ha privilegiado la escritura por encima de ésta, puesto que “La oralidad ha sido subalternada por la cultura occidental. Es así como en el campo de lo científico y literario de la lengua y la literatura ha sido evitada” (Meneses, 2014, p.121) se le ha restado importancia y con ello, ha venido la negación y desconocimiento que, en la actualidad, diversas culturas tienen de sí mismas. La oralidad no sólo es historia, es vida que fluye entre los relatos.

Continuando con la oralidad, desde la normatividad educativa del país que es contemplada tanto en los Lineamientos de Lengua Castellana del año 1998, como en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del 2006, en el primer caso en mención, la

oralidad es abordada en el eje referido a los principios de interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, privilegiando la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural. Al respecto se enuncia que

La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño, frente a los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información; el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, lógicas, formas de comprender e interpretar el mundo, son puntos centrales del trabajo escolar. (1998, p.58)

Contar con esta perspectiva implica reconocer la importancia de la riqueza cultural que habita en el lenguaje cotidiano de las personas. Es por medio de esta que se potencia la creación de lazos sociales que son tan necesarios no sólo en el ámbito escolar, sino en el devenir del día a día.

En el marco de esta investigación, la categoría y la oralidad implicaron una mirada sobre los cambios que eventualmente pueden darse entre los sujetos que interactúan socialmente en los tres escenarios de alfabetización, vinculados al presente trabajo; se buscó una mirada más amplia sobre oralidad mediante el reconocimiento y fortalecimiento de los cambios que operan al interior de los sujetos al interactuar socialmente. En esta medida se pretendió que el trabajo con la oralidad contribuyera a que los sujetos fueran teniendo mayor conciencia del trasegar cultural, familiar, social y emocional que los habita, además de reconocer y reivindicar la propia subjetividad, los saberes de los cuales son portadores y el encuentro de voces en la narración de sí mismo y la otredad.

Por otra parte, la *cartografía* es importante en la actual investigación, ya que permitió el redescubrimiento territorial en términos de lo personal y social, es decir, tener en cuenta las particularidades que tocan las poblaciones intervenidas e implementar trabajos que respondan a las mismas. Para ahondar en esta cuestión, Vladimir Montoya, en su texto *La Cartografía social como instrumento para otras geografías*, expone la cartografía como

Un punto de partida para el reconocimiento de los saberes que todos los actores sociales tienen por compartir y aportar en los procesos de construcción social del conocimiento en torno a sus realidades socioculturales, ambientales, políticas, económicas y por tanto, a los procesos de representación, planeación y manejo territorial en diferentes escalas (barriales, locales, regionales, sectoriales y sociales) (Montoya, 2009, p.122)

Teniendo en cuenta esta visión, la cartografía es una alternativa que permite generar un mayor acercamiento a los sujetos como portadores de historias y recorridos vitales que los han ido formando; además, contribuye a estimular la creación de vínculos sociales en los que se reivindican sus creencias y saberes, como elementos valiosos por dar a conocer y que pueden ser aportantes en el constructo cultural y educativo que los circunda.

En concordancia con lo anterior, “Internarse en el mundo de la cartografía requiere reconocer y validar la experiencia personal de los alumnos con la espacialidad y su representación” (Vega, 2003, p.8) desde este punto se empieza a reconocer los saberes que los diferentes espacios familiares, comunitarios laborales, entre otros, le generan al sujeto en su diario vivir. Así, “La cartografía es una herramienta privilegiada para la interacción con el mundo. Nos permite orientarnos, conocer y discernir entre diferentes tipos de información, comunicarnos con otros, etc” (p.9) es así como la cartografía además de brindar un mayor conocimiento del entorno cercano, contribuye a ampliar la comprensión de otras dinámicas sociales y culturales, es decir, una apuesta por aceptar que no todo mundo vive de igual forma, sino que hay diversos factores que influyen en la forma que las personas habitan determinado territorio (recursos naturales, culturales, económicos y políticos).

Así como se puede hablar de una cartografía territorial de los entornos habitados, es necesario hablar de una cartografía de los cuerpos. Cada sujeto se consolida como un mapa de recorridos, caminos andados y a medio andar. Configuran la evidencia de las huellas que las diferentes experiencias, sentires y acciones, generan en el recorrido vital de cada persona. Por tal razón,

Lo que fue y será este recorrido, descubriendo y redescubriendo cartografías que se configuraron en sentires que se harán explícitos a lo largo del trayecto; con esto, podemos decir que, uno no escoge el tiempo para venir al mundo, pero debe dejar huella de su tiempo (Osorio & Díaz, 2015, p.11)

Por medio de las cartografías personales los sujetos tienen la oportunidad de nombrarse a sí mismos, a través de las vivencias que los han marcado. Experiencias que llegan a tener repercusiones en su entorno, debido a que influyen en las maneras de relacionarse con los otros.

Es así que tanto la cartografía como la oralidad, se unen de manera tal que facilitan el reconocimiento de las historias y saberes propios de una comunidad. Conocimiento que

propicia un trabajo contextualizado a las preocupaciones y necesidades identificadas en las comunidades implicadas en el proceso alfabetizador, en el proceso alfabetizador, en nuestro caso, las tres instituciones educativas seleccionadas”



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3. METODOLOGÍA

En este apartado se encontrará información referente a la perspectiva metodológica de la investigación, y su forma de vincularse a los objetivos propuestos. Se enunciarán a groso modo, la estrategia de investigación el *estudio de caso multisitio*, además de algunos datos sobre el acceso y desarrollo del trabajo de campo. Estos recibirán su respectiva ampliación en el capítulo de análisis, donde se darán a conocer las características de los tres estudios de caso implementados. A continuación se harán explícitos algunos rasgos de la *pertinencia de la perspectiva metodológica*, luego se hablará de los *momentos de la investigación* y posterior a ello se hará una breve *descripción de los contextos* y de los *instrumentos de recolección de información*.

3.1 Pertinencia y coherencia respecto al problema y los objetivos

La elaboración del diseño metodológico fue realizada con el propósito de dar respuesta a los cuatro objetivos específicos, a través de los cuales se buscó apuntar al desarrollo del objetivo general de *explorar alternativas de alfabetización crítica, desde la cartografía y la oralidad, con niños y adultos en extraedad escolar, mediante un estudio de caso multisitio ubicado en tres grupos heterogéneos en contextos escolares y no escolares de los municipios de Betania y Ciudad Bolívar del suroeste antioqueño, con el fin de generar aportes para apuestas educativas*.

En primera instancia, con el primer objetivo se buscó *caracterizar las concepciones y prácticas sobre la relación entre la edad y los procesos de alfabetización, acudiendo a la transversalización tanto dentro como fuera del aula*. Para ello, se optó por la implementación de *conversaciones informales con niños, adultos y representantes de los cuerpos directivos*, profesores en el caso de la escuela y el colegio, y, presidente de la junta de acción comunal del barrio la Floresta, en el escenario de educación no formal, dichas conversaciones permitieron en primer momento ampliar la visión de aspectos puntuales de la población y los contextos a intervenir, en segundo lugar genero la construcción del diagnóstico de cada uno de los grupos, sistematizada esta información en un archivo digital. Sólo se efectuaron conversaciones informales, puesto que debido a la relación que ya se tenía con los agentes anteriormente nombrados, la encuesta restringía su posibilidad de expresarse con naturalidad. Por último, se

efectuó la *revisión documental de los PEI institucionales*, del Centro Educativo Rural Media Luna y la Institución Educativa María Auxiliadora.

De los Proyectos Educativos Institucionales se hizo lectura completa de todos sus componentes (pedagógico, teleológico, interacción con la comunidad y administrativo) pero se centró en el análisis de lo pedagógico, administrativo y teleológico puesto que desde allí se articulan las dinámicas institucionales en relación con las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde las cuales es posible diseñar proyectos pedagógicos, mallas curriculares y planeaciones retomando políticas y tendencias educativas a nivel nacional y local. Dicha información fue registrada en los diarios de campo de las investigadoras.

Se centró nuestra mirada además en el plan de estudios de área de lenguaje en el cual es evidente la referencia a lineamientos y estándares básicos de competencias determinantes a la hora de las configuraciones propias de las dos instituciones de educación formal, este fue insumo para diseñar las secuencias didácticas implementadas en la práctica profesional.

Para el segundo objetivo específico relacionado con *diseñar, implementar y evaluar configuraciones didácticas que apuntaran a la alfabetización crítica a partir de la cartografía y la oralidad de acuerdo con la heterogeneidad de los casos seleccionados*, se desarrollaron 3 *secuencias didácticas* denominadas: *Te cuento mi identidad, te presto mi voz; entre letras e historias conocemos nuestro pueblo; me cuento, me ubico y me escribo en mi muro de facebook; actividades permanentes e independientes*. Para diseñar las secuencias didácticas se definieron líneas temáticas que apuntaran al desarrollo de las categorías centrales del proyecto de investigación, de esta manera se propuso: la publicidad (noticias nacionales y locales de actualidad, etiquetas, medios de comunicación, deportes), la literatura (trabajo con los libros de colección semilla y la colección secretos para vincular procesos lectura, escritura y oralidad) y Además de ello, se seleccionó un *estudio de caso* de cada una de las tres instituciones intervenidas, para *dar cabida a la voz y a las historias de vida de niños y adultos*. Finalmente, se efectuó un *rastreo cartográfico (Personal, familiar, local social y territorial)* para contribuir a una mayor comprensión de las dinámicas educativas de cada uno de los tres grupos.

En cuanto a las actividades independientes, se trató de vincular a las familias de los niños, niñas y adultos acordes a las actividades propuestas desde las secuencias tales como:

cuaderno viajero, recolección de etiquetas de alimentos, noticias en torno a la realidad local y amigo secreto. Las actividades permanentes crean en el aula de clases un ambiente de continuidad en las actividades programadas desde la primera sesión, en este sentido el muro de facebook se convirtió en el espacio en el que tenían lugar las producciones de los niños y adultos, además de las acciones cotidianas como lecturas, dinámicas y rondas.

En el tercer objetivo se buscó *relacionar tres experiencias de alfabetización crítica en dos municipios del suroeste antioqueño: Ciudad Bolívar y Betania, en aras de construir sentidos desde el diseño, implementación y evaluación para los respectivos contextos*. Para dar respuesta a este objetivo, cada una de las tres experiencias contó con un espacio particular en el capítulo de análisis. De esta forma se darán a conocer los *hallazgos y experiencias* que surgieron después de dicho trabajo.

Finalmente en el cuarto objetivo se propuso *establecer desafíos, alcances, aportes conceptuales y metodológicos vinculados a los procesos de alfabetización crítica en contextos heterogéneos*. Este tendrá cabida en el capítulo concerniente a las conclusiones, donde se darán a conocer *reflexiones con relación a los desafíos, alcances y aportes metodológicos arrojados por la investigación, como formas de realimentación, enriquecimiento y reconocimiento escenarios educativos que requieren de mayor exploración*.

3.2 Pertinencia de la perspectiva metodológica

Ahora bien, con relación a los componentes metodológicos del trabajo, se recurrió al *estudio de caso* como una estrategia que permite

Enfatizar la contextualización del objeto de investigación, al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto (Álvarez & Maroto, 2012, p.3)

Al enfocar el trabajo desde el estudio de caso y tomar en consideración que la práctica pedagógica se llevó a cabo en tres contextos diferentes, se recurrió a la metodología de trabajo del *estudio de caso multisitio*. Forma de trabajo que está asociada a una investigación cualitativa formalizada, que a diferencia de la investigación cualitativa tradicional hace énfasis en la explicación más que en la descripción, en el trabajo de investigación realizado por

equipos más que en el trabajo individual, en la codificación de cuestiones y variables antes del trabajo de campo. Sturman (Como se citó en Henao, 2001)

Respaldar la elección de un estudio de caso multisitio comprende en primer lugar, “su carácter crítico, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio” (Álvarez, 2012, p.6). Apoyar para desvelar a nivel local y quizás regional, que pasa con los estudiantes que tienden a la repitencia de años y además de contemplar cuáles son las estrategias, recursos, didácticas con las cuales se atienden a la población extraedad. En las dinámicas educativas escolares y no escolares, ayuda a desvelar significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones en relación a problemáticas educativas” (Bell 2002, p.22 - 23; Heras Montoya 1997, p. 121-124; Pérez Serrano 1994, p. 99-102, citado en Álvarez & Maroto, 2012, p.5)

Siguiendo esta línea, al situar la problemática de la alfabetización y la extraedad en los contextos de Betania y Ciudad Bolívar, con los dos grupos de niños en escenarios educativos formales y con el grupo de adultos de un espacio no formal, es necesario indicar que para salvaguardar la identidad de los informantes, dentro del código de ética de la investigación, se optó por el uso de seudónimos que fueron seleccionados por los mismos estudiantes a través de actividades cartográficas y orales. Dichos seudónimos hacen referencia a elementos que privilegian la subjetividad, lo cual permitió analizar con mayor detalle los factores e implicaciones sociales generadas por estos fenómenos dentro de estos grupos poblacionales.

El estudio de caso permite conocer las particularidades de un entorno determinado, pero con el estudio de caso multisitio se trasciende al buscar el reconocimiento de similitudes entre los asuntos que suceden en contextos diferentes, de tal manera que para hallar la tipicidad y la representatividad se requiere de la descripción apropiada de los casos, para que nuevas situaciones puedan ser iluminadas por la comprensión profunda de otros casos. Los estudios multi-situacionales y multi-sujetos, pretenden dentro de un marco representativo desarrollar, probar, generar o contrastar explicaciones, hipótesis y/o teorías generales. Goetz y Lecompte (como se citó en Henao, 2001)

El estudio de caso al ser un diseño de tipo cualitativo, más que arrojar estadísticas busca comprender la/(s) realidad/(s) que es/ (son) objeto de estudio. Por tal razón permite agrupar

elementos que contribuyen a ampliar dicha comprensión, en este caso particular, los insumos fundamentales fueron un conjunto de actividades desarrolladas en los tres establecimientos intervenidos, articuladas de tal forma que trabajaran aspectos concernientes a la alfabetización crítica, a partir de la oralidad y la cartografía.

En los tres sitios elegidos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes constituyen desafíos por afrontar. Por eso, optamos por focalizar un rasgo común a los tres contextos: la extraedad. Además, en lugar de limitarlo a una dificultad, decidimos explorarlo como oportunidad y potencialidad. La extraedad en los procesos de alfabetización se asume, entonces, como un elemento complejo, controversial y vinculador de los tres escenarios de práctica y de investigación.

Al situar un caso concreto es mucho más factible indagar en las concepciones que profesores y estudiantes tienen respecto a la alfabetización, reconociendo los impedimentos y oportunidades con relación al factor de la extraedad, además, contribuir al diseño, implementación y evaluación de las configuraciones didácticas elaboradas con la intención de favorecer procesos de alfabetización crítica en cada uno de tres escenarios explorados.

Los casos que conformaron el *estudio de caso multisitio*, fueron tres: En primera instancia se contó con el Centro Educativo Rural Media Luna de Betania, quien se caracterizó por tener población de diversas edades, intereses, conocimientos, motivaciones y experiencias. Para el estudio de caso se seleccionó a *Corcel* -seudónimo, que se hizo por elección del estudiante, dado que posee gran admiración por este animal, por su fuerza y agilidad para ir y venir sin importar el recorrido que realice-, quien se encontraba matriculado en el grado segundo, pero que según el sistema educativo, tenía un ingreso tardío a la escolaridad según su edad cronológica; en medio de la heterogeneidad presente en las escuelas de la zona rural, paradójicamente no es posible en la práctica seguir muchos de sus principios -autonomía, promoción flexible, ritmos de aprendizaje- instituidos desde la normatividad nacional.

En segundo lugar, en el grado primero de la Institución Educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, encontramos en este grupo niños con extraedad, con habilidades diferentes o necesidades educativas especiales – problemas de aprendizaje - adherido al descuido o poco acompañamiento familiar, problemas de habla y problemas disciplinarios que les impidieron

ser promovidos al siguiente grado escolar. Entre estos estudiantes se encontraba *Princesa* -seudónimo con el cual se identificaba una niña, al ser femenina, delicada, colaboradora, sensible ante los problemas del otro y protectora con sus compañeros-, lleva alrededor de tres años en la institución en el grado primero, sobresale por sus ganas de aprender, su fluidez verbal al contar sus anécdotas a la maestra, pero con gran timidez en las dinámicas del salón de clases frente a sus compañeros; en su entorno familiar las relaciones son tensas, dado que la situación económica y afectiva es carente; dichas razones posibilitaron un acercamiento a las dinámicas familiares, sociales y educativas para el análisis de las situaciones

Como tercero, el trabajo con la población del escenario no formal se realizó durante cuatro semestres, no obstante, cabe aclarar que durante todos ellos no permanecieron las mismas personas, ni tampoco se implementó el estudio de caso desde el inicio de labores, sino que se efectuó con las personas que asistieron durante el cuarto semestre. En cuanto a la permanencia de los participantes en el proceso, en el primer semestre se contó con la presencia de un hombre *Blanco* y cuatro mujeres *Violeta, Naranja, Café, Gris*. En el segundo, *Blanco* y *Violeta* continuaron y las demás mujeres no, sin embargo, dos mujeres decidieron empezar a asistir *Rojo* y *Rosado*. Cabe aclarar que para la protección de sus verdaderas identidades, se recurrió a la información que estos suministraron durante un ejercicio de clase donde cada uno hablaba de su color favorito, fue así que para el presente estudio de caso se recurrió al nombramiento de los colores elegidos por ellos.

En el tercer y cuarto semestre de trabajo con ellos, hubo algo nuevo; dos niños de 12 años, un niño y una niña, decidieron empezar a ir a los encuentros. Fue así como en el tercer semestre se conformó un grupo de ocho personas, tres hombres *Blanco, negro y azul* -el niño- y cinco mujeres *Rojo, Rosado, Verde, Amarillo y Verde Oscuro* -La niña-. En el último semestre de trabajo que se realizó la implementación del estudio de caso, se tomó a todo el grupo en general teniendo en cuenta la frecuencia de asistencia de las personas. Finalmente el estudio de caso quedó integrado por cinco historias, la de *Azul* -el niño- y cuatro mujeres *Rojo, Rosado, Verde y Amarillo*. En el caso particular de *Blanco*, a pesar de haber asistido durante los tres primeros semestres, no se tuvo en cuenta para el estudio de caso, puesto que en el cuarto semestre sólo fue a los encuentros un par de veces, debido a problemáticas de índole laboral y familiar. Precisamente en la última secuencia didáctica fue que se realizaron las actividades

cartográficas y orales. En esta medida, su ausentismo no contribuyó a que se vinculara al objetivo del proyecto.

3.2 Momentos de la investigación. Trabajo de campo

En primer lugar, se llevó a cabo una fase de interacción en los centros de práctica con los niños y adultos. Insumo necesario para la elaboración del diagnóstico del grupo, en relación con aspectos puntuales en la investigación sobre la alfabetización crítica oralidad, cartografía. Para esto se diseñaron actividades desde la lectura y la escritura como práctica sociocultural alrededor de la literatura -cuentos, fabulas, poemas, adivinanzas, refranes- además, se retomó los estándares básicos y competencias comunicativas en el área de lenguaje, sin desconocer que los contenidos abordados se dieron de manera interdisciplinar.

En segundo lugar, se abordaron de manera clara y precisa textos de corte teórico, didáctico y metodológico durante los dos semestres académicos del año 2016, elementos claves en el trabajo de campo tales como:

- Diseño de secuencias didácticas, actividades independientes y permanentes
- Instrumentos de recolección de información, en línea con los objetivos específicos de la investigación y el diagnostico grupal: observación participante, diario de campo, información documental y conversaciones informales
- Inventario y diseño de materiales didácticos de la formación en lenguaje en cada una de las agencias de práctica
- Rastreo de antecedentes sobre la problemática investigada y categorías centrales como la alfabetización crítica, oralidad y cartografía en formatos digitales y físicos
- Metodología de investigación: estudio de caso en relación con los contextos y problemática de investigación

En tercer lugar, el trabajo de campo contó con continuos acercamientos a través del desarrollo de las secuencias, las cuales permitieron el registro y sistematización de las dinámicas de las clases de manera descriptiva, reflexiva y propositiva para los encuentros posteriores, en el diario de campo con el fin de consolidar información referente a la problemática detectada y a la población objeto de estudio. El trabajo realizado por las maestras en formación tomó como punto de referencia las conversaciones informales en las clases, además de las vivencias, experiencias y actividades propuestas, en relación con la interpretación, análisis de estrategias, su viabilidad y aplicabilidad en condiciones espacio-temporal diferente.

En cuanto a las intervenciones realizadas se definió trabajar las secuencias desde tres ejes temáticos los cuales fueron: publicidad, redes sociales y literatura y se tuvo en cuenta el impacto del trabajo con los estudiantes (evaluaciones, producciones y socializaciones) y nuevas apuestas al mejoramiento de la práctica pedagógica. Se tomó en cuenta en esta etapa, información en aras de estrechar relación experiencia-reflexión, teoría práctica.

Para la selección del estudio de caso, se tuvo en cuenta un elemento clave a partir del diagnóstico y el desarrollo de las prácticas pedagógicas presente en los tres contextos y este fue la extraedad, en los contextos de educación formal (Urbano y rural), se eligió una niña y un niño, mientras que en el caso de los adultos se retomaron 5 personas entre los cuales se destacaron 4 mujeres y 1 niño; allí se centró la mirada sin dejar de lado el grupo. La información de cada caso se narró en el capítulo de análisis, se retomó la historia de vida de los sujetos y entrelazó tanto el desarrollo de las actividades propuestas desde las secuencias como de las líneas de investigación de manera particular y general. Finalmente, la sistematización de las experiencias permitió la triangulación de la información para establecer hallazgos, reflexiones y apuestas educativas.

3.2.1 Propuesta didáctica

La apuesta didáctica de la investigación estuvo orientada desde el libro *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el*

trabajo didáctico que se realiza en las aulas, de los autores: Abril, Roa, Villegas & Vargas, (2013). De este texto se retoman: la secuencia didáctica, la actividad permanente y la actividad independiente. Estas, con el fin de potenciar procesos intencionados, sistemáticos, complejos y que al final generaran un producto académico desde el cual se percibiera la pertinencia y coherencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación se esbozan las modalidades didácticas propuestas por el texto anteriormente enunciado que se abordaran y se detallaran en el capítulo de análisis.

Las secuencias didácticas *Te cuento mi identidad, te presto mi voz, entre letras e historias conocemos nuestro pueblo, me cuento, me ubico y me escribo en mi muro de facebook*, se diseñaron para el último semestre, del año 2016, tiempo en el cual se planeó de manera articulada e interdisciplinar las actividades que se abordaron con los niños y adultos.

Se propusieron temáticas en común para los tres estudios de caso, teniendo como referencia actividades enmarcadas en el uso de la literatura con el fin de articular alfabetización, oralidad y territorio, para resignificar las prácticas orales tanto dentro como fuera del aula de clase, además, la implementación de actividades cartográficas que enmarcaron aspectos propios de cada uno de los contextos.

Ahora bien, con relación a la implementación de secuencias y demás actividades, estas se desarrollaron en dos municipios del suroeste antioqueño; Betania y Ciudad Bolívar. En el primero de ellos se eligió una escuela del área rural que trabaja bajo la metodología de escuela nueva. Ciudad Bolívar, por su parte, contó con dos escenarios; uno de educación no formal y otro de escuela graduada, ambos en la zona urbana del municipio. A continuación la descripción de las configuraciones didácticas de cada uno de los tres escenarios.

En el caso del Centro Educativo Rural Media Luna se llevaron a cabo en el año 2016 dos secuencias didácticas, cuyo desarrollo se inscribió en la práctica profesional I y II. La primera, titulada *Semillas de la imaginación*, tuvo como propósito central que los niños disfrutaran y aprendieran de cuentos y fábulas de manera creativa a partir de situaciones cotidianas e imaginarias. Por medio del carrusel, los estudiantes pasaron a través de cinco bases interactivas: arte, literatura, construcción, ciencia y expresión corporal. Para cada una de ellas se diseñaron actividades que apuntaban hacia la interpretación y producción de textos

narrativos, propiamente desde los cuentos tradicionales, pero, sin dejar de lado otras líneas; cuento moderno, cuento policial, cuento de terror o cuento de ciencia ficción, todos ellos de suma importancia e interés para los niños de básica primaria.

En cuanto a las producciones no solo se presentaron de manera escrita, sino que se retomaron elementos desde el arte como medio de expresión y comunicación. Además, los espacios se variaron de acuerdo a la intencionalidad y necesidades específicas de cada una de las actividades –salón de clases, patio de recreo, biblioteca, cocina, zonas verdes y cancha-. Por ejemplo en la base de ciencia al trabajar el cuento Hansel y Gretel y proponer el experimento de chocolate, fue necesario hacer uso de la cocina y los implementos respectivos para llevar a cabo el procedimiento indicado. Las actividades propuestas tomaron aproximadamente cuatro horas de clase semanales, lo cual pudo significar un total de dos a tres semanas en cada una de las bases.

La evaluación como herramienta de aula da cuenta de conocimientos, aprendizajes, metodologías e interacciones e hizo a partir de la interpretación y producción de textos narrativos, puntualmente, cuentos. La forma de evaluación se dio a partir de los ejercicios hechos en cada momento de la clase, es decir, se tuvo en cuenta; participación en clase, disposición, creatividad, apropiación de las instrucciones dadas, gestualidad, oralidad, organización de ideas, esfuerzo de acuerdo a las producciones de los estudiantes tanto en el trabajo individual como en equipo y claridad en los diálogos.

En la práctica profesional II, ejecutada en el segundo semestre del año 2016 se llevó a cabo la secuencia didáctica *Te cuento mi identidad, te presto mi voz*, cuyo propósito fue comunicarse e interactuar con los demás a partir de la imagen publicitaria y la oralidad, haciendo uso de la descripción y capacidad creativa en procesos de alfabetización crítica, a través de poemas y adivinanzas.

Se recurrió a la creación de la red social escolar “*A un clic de mis amigos*” y la implementación del cuaderno viajero, para que los niños consignaran todos los aspectos propios de las realidades en las cuales están inmersos, y de esta manera evidenciar conocimientos alcanzados en situaciones y contextos significativos. En esencia se articularon principios pedagógicos, didácticos y curriculares en tanto posibilitaron un trabajo

interdisciplinar de los procesos de alfabetización, lectura, escritura y oralidad como prácticas socioculturales. A partir de elementos propios del contexto, se motivó a los estudiantes para que hablaran de sus experiencias, de forma tal que se les brindara una perspectiva innovadora hacia la producción e interpretación de sus propias realidades.

Para el trabajo pedagógico y didáctico, se trabajaron actividades acordes a las categorías del proyecto: oralidad, alfabetización y cartografía. Por medio de estas actividades, se permitió la recolección de evidencias e información clara y precisa sobre las formas en que los estudiantes las vivencian en su cotidianidad. Al trabajarlas se buscó que los niños desarrollaran una mayor conciencia de estas dinámicas en sus vidas, además que se propiciara un estrechamiento de lazos con las dinámicas sociales tecnológicas que llegan a las diferentes esferas sociales y terminan permeando sus subjetividades.

Por último, en cuanto a las *actividades permanentes* se retomó la oración diaria, asistencia motivada como lo propone escuela nueva; canciones, juegos y rondas seguidas de lecturas de algunos de los cuentos de la colección semilla, además de otras narraciones aportadas por los estudiantes a través del cuaderno viajero, que fue una *actividad independiente*, la cual aparte de llegar a cada uno de sus hogares, regresaba a la escuela con construcciones hechas en familia.

Respecto a las actividades desarrolladas en la I.E. María Auxiliadora en el grado primero, se realizaron dos secuencias didácticas durante el año de práctica profesional. Dichas secuencias se realizaron bajo las normativas y el contexto de la institución. La primera se enmarcó en la familia y la segunda, en desarrollar una alfabetización crítica por medio de la oralidad y la cartografía. Ambas respondieron al diagnóstico realizado en las primeras semanas del año 2016, trabajo que incluyó actividades de expresión oral, además de otras de aprestamiento como: ubicación espacial, identificación del renglón, motricidad fina, entre otras.

La primera secuencia llevó como nombre *La Familia*. Su objetivo fue crear secuencias que fueran desde lo particular, como lo es la letra, para desarrollar las habilidades del enfoque fonético, –fonema, grafema- de manera escalonada e intencional, para asegurar la comprensión de los textos escuchados en el aula. Se comenzó por mencionar la familia fonética de letras como m, p, s, t, l, d, b, y f. Luego, con cada palabra se efectuaban: preguntas, lectura de cuentos,

uso de fotocopias, lectura de carteles, cada letra en lenguaje de señas, camino sonoro en que las consonantes se unían con las vocales, glosario de palabras, oraciones y canciones que partieron de lecturas y diálogos. Lo anterior, como insumo para alcanzar el propósito general del grado que es la lectura y construcción de pequeños textos al final de año.

La activación cognitiva fue una *actividad permanente*. Esta consistió en diversas reflexiones que se daban al inicio de la clase. Para ello se empleaban videos, cuentos cortos, adivinanzas, además de la descripción de algunos eventos concernientes a los acuerdos realizados por todos para una sana convivencia escolar.

En la segunda mitad del año se llevó a cabo la secuencia didáctica *entre letras e historias conocemos nuestro pueblo*, se empezaron a trabajar letras, palabras y oraciones. Se implementaron secuencias didácticas en torno a la alfabetización, la oralidad y la cartografía, donde las actividades propuestas movilizaron la escucha, la comunicación, la descripción, la creatividad, la interpretación y la lectura y escritura del mundo. En esa medida se implementó actividades como: *“leyendo cuentos”*, para explorar las diferentes formas de lectura, publicidad y noticias locales con las actividades en torno a *“apaguemos la tv”* y *“mi primera exposición”*, aquí expresaban con sus propias palabras lo que entendían de dichas actividades. Por otra parte, *“caminando por mi pueblo”*, permitió elaborar una serie de actividades en torno a la cartografía social, por medio de la cual los estudiantes aprehendieran su territorio e identidad cultural. Luego socialización en su muro de *“facebook”*-actividad permanente- las producciones emergentes de las actividades anteriormente enunciadas.

Ahora bien, con relación al contexto de educación no formal, integrado por adultos y algunos niños del barrio la Floresta, el proceso duró cuatro semestres. Inicialmente en el primer semestre del año 2015, se adoptó el método psicosocial, fruto de la investigación de pedagogos como Paulo Freire. Forma de trabajo basada en reconocer un conjunto de palabras poseedoras de un sentido relevante dentro de un grupo poblacional particular, que han sido denominadas *palabras generadoras*. Este método contempla hacer un diagnóstico inicial de la población a intervenir. Durante los dos o tres primeros encuentros, se proponen temas que generen debate y discusión entre los participantes, en este caso se emplearon temas como cultura, familia y política. Temáticas que permiten a los insistentes dar a conocer su postura sobre dichos fenómenos. El conversatorio se dirige por medio de un conjunto de preguntas, previamente

formuladas por parte del docente, sin embargo, en el transcurso del diálogo se da espacio a los interrogantes que emergen de allí. Quien dirige el encuentro va tomando nota de los elementos más relevantes que se develan por medio del diálogo de las personas, mediante la identificación de palabras que son recurrentes en su vocabulario, elementos que evidencian un valor especial y significativo en sus vidas. Fue así, que por medio del proceder anteriormente descrito, se identificaron las palabras generadoras del contexto en mención.

Estas se agruparon en un conjunto de actividades que se denominaron *Tu historia y mi historia entre palabras*. El objetivo central de esta era reconocer y reivindicar palabras con un alto valor simbólico dentro de la cotidianidad de los asistentes como punto de partida para reflexionar sobre problemáticas sociales, políticas, culturales, familiares e individuales. En cuanto a las palabras generadoras como tal, se abordaron las siguientes: *Trabajo, plata, pobre, comida, rico, sancocho, familia, educación, burla, vecino, necesidad, yuca y llorar*. Al final de este trabajo, cada uno de los asistentes quedó con su propia bitácora.

A partir del segundo semestre de actividades, hasta el cuarto, se recurrió a la configuración didáctica de la secuencia. Cabe aclarar que durante el primer semestre no se trabajó bajo la configuración de secuencia didáctica, sino, bajo el método de las *palabras generadoras*. Esta primer secuencia llevó el título de *El árbol de mi vida*. Su objetivo fue construir la genealogía familiar de cada uno de los asistentes, mientras se propiciaba un proceso de alfabetización inicial que no solo se quedara en la decodificación de grafemas, sino que trascendiera y les posibilitara un reconocimiento como seres humanos poseedores de historias de vida personal y social. Como producto de la secuencia cada uno de los asistentes elaboró su propio árbol genealógico.

En el primer semestre del año 2016, la segunda secuencia desarrollada fue *Emociones, personas y acciones*, cuyo objetivo fue reivindicar la subjetividad presente en cada uno de los participantes de los encuentros, mediante el reconocimiento de su estatus como sujetos garantes de derechos y deberes con la sociedad y con ellos mismos. Al final el producto de la misma fue una bitácora en la que se registraron las emociones, personas y acciones tratadas durante el trabajo. Dentro de esta secuencia se incorporó el método de trabajo de las palabras generadoras, en este caso se trabajaron palabras como *vida, muerte, quieto, familia, tolerancia, respeto, niños, motivación, pareja, bailar, libertad y contar*.

Por último, en el segundo semestre del 2016, se implementó la secuencia didáctica *Me cuento, me ubico y me escribo en mi muro de facebook*, la cual tuvo como objetivo, integrar la oralidad y la cartografía para fortalecer el proceso de la alfabetización crítica, a través del reconocimiento y el significado otorgado a los espacios habitados y las diversas narrativas que cruzan la vida del ser humano. Al finalizar, el producto que se obtuvo fue el perfil y el muro de Facebook de cada uno de los asistentes, ubicado en un mural al interior del salón. Cabe señalar que el estudio de caso con la población de la Floresta, fue llevado a cabo durante el tiempo que se desarrollaron las dos últimas secuencias didácticas; *Emociones, personas y acciones*, además de *Me cuento, me ubico y me escribo en mi muro de facebook*.

3.3 Descripción de los contextos

El Centro Educativo Rural Media Luna, es una sede adscrita al Centro Educativo Rural La Merced, institución de carácter oficial, situada en la zona rural del municipio de Betania. Las instituciones en el contexto rural funcionan bajo el modelo de escuela nueva, en el que un único docente atiende todos los grados desde preescolar hasta el grado quinto y apoya sus prácticas pedagógica en módulos de aprendizaje, los niños ocupan una aula, y se dispone de mesas trapezoidales para guiar los avances en equipo y establecer rutas de aprendizaje autónomo: Allí se abordan las distintas áreas del conocimiento y es el niño el artífice o protagonista de esta construcción educativa.

La población atendida se encuentra en un grado alto de vulnerabilidad por condiciones de pobreza, recorrido de grandes distancias, desplazamiento forzado, víctimas de la violencia, además que el único sustento económico se obtiene de las labores agrícolas, por tanto sus recursos son limitados. La anterior información será descrita con mayor profundidad en el capítulo de análisis.

Por otra parte la Institución Educativa María Auxiliadora, tiene su oferta educativa en la zona urbana de Ciudad Bolívar desde el grado preescolar al grado once y dos escuelas rurales anexas. Está dividida en tres bloques en los cuales trabajan un rector, tres secretarias, tres coordinadores, alrededor de 41 docentes para orientar a una población de 1.473 estudiantes aproximadamente.

El trabajo metodológico y didáctico para este ambiente exige a los maestros actitud de cambio en las formas de enseñar y orientar los procesos educativos en los alumnos. Se parte del principio de que “Todos los niños pueden aprender”, ya que no hay problemas de aprendizaje, sino, didácticas que no responden a las necesidades e intereses de los estudiantes, por lo tanto, nadie está excluido de la posibilidad de construir conocimientos. El modelo pedagógico de la Institución, busca superar la problemática de la reprobación y deserción.

El maestro se constituye en un mediador del aprendizaje, quien ha de generar las provocaciones suficientes para despertar, mantener la motivación por aprender y lograr aprendizajes significativos, duraderos y útiles para atender la población estudiantil que pertenece a un estrato socioeconómico 1, 2 y 3. El 70% de los estudiantes pertenece a los estratos 1 y 2 con familias dedicadas al trabajo industrial, servicios domésticos y agricultura. La institución acoge estudiantes de la totalidad de la zona urbana y algunos rurales, específicamente, provenientes de los barrios cercanos a la institución.

Con relación al espacio de educación no formal, la Floresta, es uno de los barrios periféricos más conocidos en el municipio de Ciudad Bolívar. Allí se viven problemáticas como pobreza, vandalismo, drogadicción, maltrato, entre otras. Entre las formas de sustento económico de sus habitantes, se destaca la recolección de café, el trabajo de mujeres como empleadas domésticas, la venta de hortalizas en la plaza de mercado y el trabajo de hombres como cotereros en las compraventas de café del municipio.

Los encuentros con el grupo de alfabetización fueron realizados en el salón comunal del barrio. Espacio que contó con la aprobación de la junta directiva de dicho sector. Los encuentros se realizaban dos veces a la semana, generalmente lunes y martes de 7:00 pm a 9:00pm. Sus asistentes eran adultos, en su mayoría mujeres, aunque también se dio el caso de dos niños de 12 años que no sabían leer ni escribir, y que por iniciativa propia quisieron pertenecer al grupo.

3.3 Instrumentos de recolección de la información

La selección de los instrumentos se llevó a cabo con el propósito de responder al diseño metodológico y a la estrategia investigativa; *el estudio de caso multisitio*. Por medio de estos,

se pudo obtener información valiosa para el análisis de los casos. A continuación la exposición de cada uno de ellos:

3.3.1 Observación Participante

La observación participante fue una forma por medio de la cual el equipo investigador se acercó a los contextos. Guber (como se citó en Martínez, 2007) afirma que la observación participante se caracteriza porque “[...] pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar dentro” de la sociedad estudiada” (p.75) es así como al contar con unos objetivos específicos, las investigadoras optaron por seguir las huellas de la población intervenida, no sólo desde el lugar de espectadoras, sino, mediante la participación activa en las dinámicas educativas de los contextos.

Se realizaron observaciones participantes donde las tres investigadoras dirigieron el proceso educativo tanto de niños como adultos, algunos de ellos en situación de extraedad. Con relación a la sistematización de la información obtenida, fue registrada mediante el *diario de campo*, eje central para la documentación y análisis de los datos arrojados por las observaciones. A continuación se detallará la función de este instrumento.

3.3.2 Diario de campo

El diario de campo fue el instrumento que permitió articular la información extraída desde la observación participante, la investigación documental, el inventario de materiales didácticos y las conversaciones informales. Tal como lo dice (Martínez, 2007) el “Diario de Campo, es el principal instrumento de registro de procesos de observación etnográfica porque esté va acompañado de un análisis con base en la cartografía social del contexto donde la acción, problema o estudio se desarrolla” (p.76) desde esta perspectiva el diario de campo contribuyó a consolidar un amplio conocimiento de los sujetos, sus relaciones y la influencia generada por la propuesta didáctica.

3.3.3 Investigación documental

Este instrumento permitió recolectar información para posteriormente ser analizada. Schatzman & Strauss (como se citó en Ferri, Muñoz, Ingellis & Jabbaz, 2012) enuncia que “La investigación social basada en documentos se dedica a reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de “documentos” producidos por la sociedad para estudiar un fenómeno

determinado” (p.5) En este aspecto contó con gran relevancia la historia de vida de los estudiantes; niños, niñas y adultos que hicieron parte del estudio de caso multisitio. Se consideró el PEI de las instituciones educativas, la examinación de los planes de aula y planes de áreas, tesis a nivel nacional e internacional con relación a la alfabetización y el PEM. Documentos que posibilitaron un conocimiento sobre el direccionamiento de procesos de alfabetización y su relevancia para las instituciones y municipios.

Además de analizar documentos institucionales, se ejecutó el mismo trabajo con aquellos documentos que surgieron en el transcurso del proyecto; diarios de campo, grabaciones y fotografías

3.3.4 Inventario general de materiales didácticos para la formación en lenguaje

Se consideró la ejecución de un inventario de materiales didácticos del aula y de la institución, relacionados con el área de lenguaje, que fueran asequibles para los maestros en formación en cada centro de práctica. Para su selección se tuvo en cuenta: nombre del material, tipo de material, lugar de ubicación y acciones de uso. Además, los criterios utilizados para incluir o descartar materiales del inventario. Es importante mencionar que en el ámbito de educación formal se contó con materiales didácticos, producto de donaciones o compras directas con los FSE (fondo de servicios educativos), sin embargo, no eran suficientes. En cuanto al escenario de educación no formal, es un panorama diferente a los escenarios formales, puesto que los materiales didácticos no existían y la maestra en formación tuvo que diseñarlos a partir de las necesidades y dinámicas propias de la población intervenida. Es así como para la implementación de las secuencias y actividades, surgió la necesidad de elaborar material didáctico que respondiera al propósito investigativo del presente trabajo.

3.3.5 Conversaciones informales

Las conversaciones informales fueron uno más de los en un instrumentos investigativos Schatzman & Strauss (como se citó en Ferri, Muñoz, Ingellis & Jabbaz, 2011) enuncian que las conversaciones informales que se dan “[...] entre él (el investigador) y otros (acaba siendo) una forma de entrevista ” (p.5) es así como por medio de las conversaciones que se efectuaron con maestros en ejercicio, directivos, padres de familia, niños y adultos, sobre las dinámicas institucionales y culturales de sus contextos. Funcionaron de manera similar a las entrevistas, al

arrojar información sobre problemáticas cotidianas, formas de vida y saberes. Para ello se contó con espacios como reuniones, encuentros, visitas, clases y actividades que permitieron intercambios comunicativos tranquilos y sin presiones.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4. ANÁLISIS

En este capítulo se encontrará información de cada una de las tres líderes del proyecto y sus respectivas indagaciones. Se contará en detalle en qué consistió la apuesta educativa. En parte, integrada por una serie de secuencias didácticas que contaban con aspectos comunes; actividades enfocadas a la oralidad y la cartografía. Además de ello, se darán a conocer los respectivos hallazgos después de su implementación. Después de esto, se mostrarán los tres estudios de caso que conformaron el *estudio de caso multisitio*; dos de ellos desarrollados en instituciones educativas formales y uno en un escenario no formal. En ellos se describirán aspectos propios de cada caso y luego hallazgos en común. Es necesario clarificar que el material testimonial y fotográfico que se mencionará en cada uno de ellos, atienden a la normatividad vigente sobre consentimientos informados Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012; *Disposiciones generales para la protección de datos personales* (2012).

Para una mayor fluidez y fidelidad en la narración de los acontecimientos en mención, a continuación se encontrarán tres micro capítulos escritos en primera persona, por parte de cada una de las maestras en formación; los cuales fueron discutidos, analizados y comentados en el equipo de trabajo. En primer lugar, se presenta la *trayectoria académica* de cada una de las investigadoras, luego, se describe cada *contexto* con sus respectivas particularidades antes, durante y después de la implementación de las secuencias didácticas y, por último, se destacan algunas *temáticas que ayudan a comprender cada caso en función del problema y objetivo de investigación*.

4.1 Los pasos de un Corcel

María Cenovia Chica Gutiérrez. Investigación en el municipio de Betania

“No se trata de escoger profesiones rentables sino de volver rentable cualquier profesión precisamente por el hecho de que se la ejerce con pasión, con imaginación, con placer y con recursividad.”

William Ospina

4.1.1 Trayectoria académica

Mi nombre es María Cenovia Chica Gutiérrez, nací y crecí en un maravilloso lugar, conocido como la “tierra de los cien señores” o municipio de Abejorral, el cual se encuentra ubicado en el sur oriente antioqueño. Allí inicio mi formación como maestra, en la *Escuela Normal Superior*, que

Ofrece los ciclos de primera infancia, preescolar, básica primaria, básica secundaria, media rural y Programa de Formación Complementaria; ésta institución se caracteriza por presentar una creciente fundamentación investigativa, donde acciones como la observación, la reflexión, la renovación e inclusión están bajo el propósito de implementar acciones ajustadas a las demandas específicas del contexto y a la realidad (PEI, ENS, 2014. Pág.16).

La Escuela Normal Superior es una institución formadora de maestros, allí inscribí mi proyecto de vida y mi formación como maestra en el ciclo complementario; este trata de formar lectores y escritores con óptima calidad desde un currículo centrado en procesos de aprendizaje donde se articulan la lectura y la escritura como estrategias para fortalecer la vocacionalidad. Este proceso me brindó la posibilidad de configurar un sentido ético de la profesión, portadora de saber pedagógico, crítica y reflexiva de mi propio quehacer, comprometida con mi entorno, al brindar aportes para la transformación del medio circundante.

Durante los años 2005 y 2006, llevé a cabo una propuesta de investigación como parte de mi proceso formativo en el Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior de Abejorral; el objetivo se centró en fortalecer mi práctica pedagógica y analizar la incidencia de los prerrequisitos básicos del aprendizaje y la adquisición del código escrito en los alumnos del grado primero de dicha institución. Esta investigación, direccionada desde el enfoque etnográfico y corte cualitativo, responde a las necesidades presentes en el aula y a la identificación de nuevas posibilidades de construcción y fuentes de información, de esta manera, esta propuesta retomó elementos indispensables respecto a la lectura y escritura, la práctica pedagógica e investigación.

Después de obtener mi título como normalista superior, empecé mi carrera como maestra; una labor nada fácil por las responsabilidades que implica, una profesión en la cual se ponen de manifiesto no sólo saberes y conocimientos adquiridos en la formación académica, sino, además, la percepción de la vida, creencias, aptitudes, experiencias, sensaciones y

sentimientos, que se convierten en retos, ya que la praxis es una mezcla de objetividad, subjetividad, enseñanza y aprendizajes.

En el camino como maestra en ejercicio, recuerdo con mucho cariño mis primeros momentos y me embarga una gran gratitud tanto hacia los niños como los padres que me acompañaron. En realidad me he sentido acogida y validada desde mi formación y desde aquellos aspectos de la subjetividad que impactan directamente en el aula de clases y en el contexto que nos rodea.

En un segundo momento, me radico en el suroeste antioqueño por cuestiones laborales. A mediados del año 2010, mediante el concurso de méritos fui nombrada en propiedad como docente en el municipio de Betania, en el CER Rural Media Luna, una institución rural con grandes retos y responsabilidades no sólo a nivel académico y pedagógico, sino comunitario, social y cultural, debido al tipo de población que allí habita (víctima del conflicto armado y del desplazamiento forzado de varios lugares del país). En este lugar, encontré niños y niñas maravillosos, cada uno con una historia por contar, con gran capacidad de asombro a pesar de los episodios de violencia; me sorprendieron y contagiaron con su alegría, amor, conocimientos, formas de ser, hacer y pensar, hermosamente originales y creativos.

En el año 2012, surgió la posibilidad de continuar mi formación en la Seccional Suroeste de la Universidad de Antioquia. Inicié la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana para renovar saberes y adquirir nuevos conocimientos en cuanto a didáctica, pedagogía y el saber disciplinar, además de aclarar dudas, preguntas y aprendizajes sobre formas de enseñanza, métodos y estrategias que varían de acuerdo con las singularidades y subjetividades de los niños, actividades planeadas que, en ocasiones, sugieren el currículo oculto, ya que desbordan toda expectativa e intención.

4.1.2 Descripción del contexto

En el municipio de Betania, encontramos la vereda Media Luna, la cual dista de la cabecera municipal a 12 kilómetros y posee aproximadamente 140 habitantes. La actividad económica está fundamentada en la agricultura; sus principales productos son el café, el plátano, la yuca, el mango y en poca cantidad el frijol y el maíz.

En dicha vereda, funciona el CER Media Luna, la construcción de la escuela data del año 1962 y fue adelantada con la colaboración del comité de cafeteros y el municipio de Betania, posteriormente, se produjo la construcción de la carretera en 1979 y se llevó la electricidad en 1985. La educación formal en la vereda se inició en el año de 1958 en la casa del señor Emilio Álzate, donde se contrató a la profesora Noemí Rodríguez.

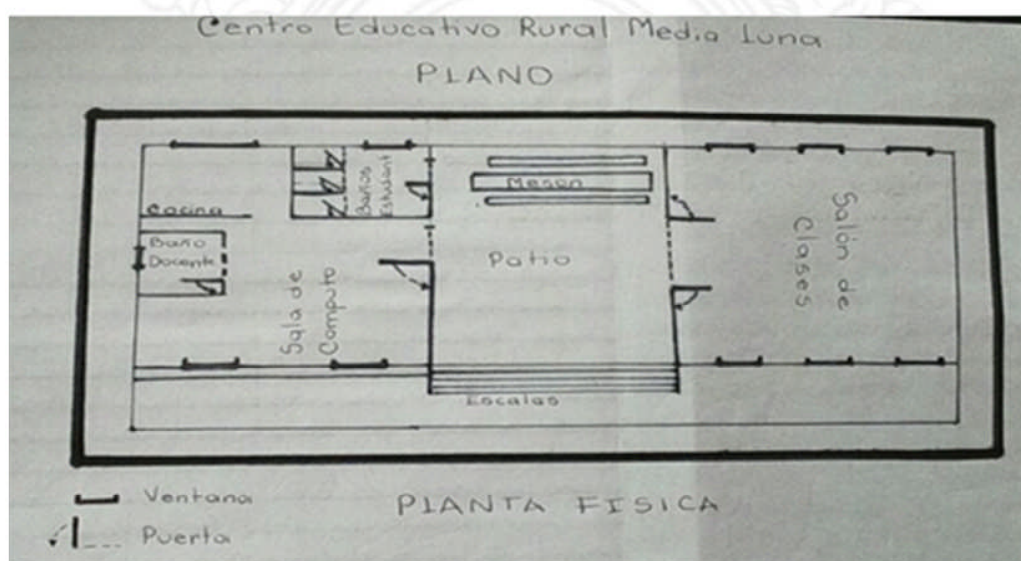
Dicho CER funcionó como institución independiente hasta el año 2014, fecha a partir de la cual, nace el Centro Educativo Rural La Merced establecimiento de carácter oficial autorizado para ofrecer el servicio de Educación Formal en los Niveles de Preescolar, grado Transición; Básica Primaria y secundaria (Grados 6° a 8°); bajo la metodología tradicional y/o los modelos educativos de Escuela Nueva y Postprimaria.

En este proceso de fusión se vinculan además de Media Luna catorce centros situados en el contexto rural del municipio de Betania, los cuales se estructuraron de tal manera que se garantizara el acceso y la continuidad de los estudiantes; dicha reorganización implicaba además, que la institución contará con un solo proyecto educativo institucional. Bajo esta realidad, se desarrolla la práctica profesional I y II, momento en el cual la sede contaba con 18 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 5 y 15 años, orientados por una maestra que llevaba allí alrededor de 6 años, atendiendo desde el grado preescolar hasta el grado quinto.

Acerca de las características básicas del grupo, es importante destacar que son un conjunto de estudiantes heterogéneos, tanto en su edad, lugar de procedencia, costumbres y en su proceso de aprendizaje; en su mayoría vienen de familias de bajos recursos, por las condiciones de pobreza y desplazamiento forzado; son familias generalmente nucleares, aunque algunos viven con tíos, abuelos y primos. Sus intereses giran en torno a actividades de tipo lúdico desarrolladas de forma individual, puesto que les cuesta el trabajo en equipo, la convivencia y el entendimiento mutuo. Todos avanzan a un ritmo de aprendizaje diferente y sus faltas de asistencia generan que todos no vayan a la par; las principales dificultades radican en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, asociadas a la falta de motivación, actitud de escucha y atención

En este orden de ideas, es importante mencionar además, la estructura física del CER Media luna, que según la fecha de su creación es bastante antigua. Consta de un aula de clases,

un patio-comedor, sección de baños, cocina y sala de computadores (antiguo apartamento del docente). (VER, plano y fachada de la institución). Desde el año 2010 inicié la actividad pedagógica en esta institución las intervenciones y adecuaciones que han realizado los entes gubernamentales son mínimos, (solo de saneamiento básico: cocina, baños y techos), esto significa un gran deterioro de la planta, sumado a escasos espacios para la recreación: el espacio no cuenta con cerramiento alguno.



Fotografía de María Cenovia Chica. (Antioquia, 2016) Plano CER Media Luna. Betania, Antioquia



Fotografía de María Cenovia Chica. (Antioquia, 2016) Fachada CER Meda Luna. Betania, Antioquia

Posee ventanas grandes abarrotadas lo cual genera buenas condiciones de luz, pero en época de invierno el frío penetra implacable, la neblina entra por las ventanas, por lo cual se debe buscar un lugar de recogimiento, mientras que en época de verano el techo (eternit) genera mucho calor y el viento sopla poco por la ubicación de montañas árboles y barrancas; el polvo de la carretera afecta no solo la limpieza y aseo, sino también la salud y la conservación de materiales.

La jornada cotidiana en este centro de educación formal, generalmente se desarrolla en tres momentos: en el primero la oración diaria, el auto control de asistencia como uno de los instrumentos propios de la escuela nueva, seguidamente se realiza una lectura, canción, ronda o juego. En segundo lugar, se dan las indicaciones para el desarrollo de las actividades en las guías de aprendizaje de acuerdo con la unidad y guía en la que esté cada grupo de estudiantes bien sea actividades básicas, actividades prácticas o actividades de aplicación, algunas de estas se realizan de manera individual, otras en equipo o con el profesor; cabe mencionar que las actividades propuestas en las guías de aprendizaje, se ejecutan gracias a los rincones de aprendizaje y materiales didácticos que se elaboran con la ayuda de las familias y la docente. En el tercer momento, se lleva a cabo la evaluación de la jornada, se llena el auto control de progreso, el libro de participación, el cuaderno de mis confidencias y se explican las actividades extracurriculares o familiares; finalmente la oración de despedida.

Dado el contexto de la ruralidad, el modelo trabajado en el CER se orienta desde la Escuela Nueva, para lo cual, es imprescindible realizar un recorrido por sus características, sus posibilidades, conflictos, encuentros y distanciamientos de la política nacional de educación. Ésta se asume como una metodología flexible encaminada principalmente a la aplicación de la pedagogía activa; contiene grandes ventajas en tanto le posibilita a la población rural tener un centro multigrado que atiende los niveles básicos desde preescolar hasta grado quinto y del cual se encarga un docente que se apoya en el uso de guías o módulos de aprendizaje. En este sentido, el MEN la refiere como

Un modelo educativo dirigido al fortalecimiento de la cobertura con calidad de la educación básica primaria Integra los saberes previos de los alumnos a las experiencias nuevas de aprendizaje, mejorando su rendimiento y, lo más importante, “aprendiendo a aprender” por sí mismos. Propicia un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, desarrolla capacidades de pensamiento analítico, creativo e investigativo, valora al alumno como el centro del aprendizaje y acorde a su ritmo de trabajo tiene la

oportunidad de avanzar de un grado a otro a través de la promoción flexible y ofrece continuidad del proceso educativo en caso de ausencias temporales a la escuela. (MEN, (s.f.) p. 13)

El modelo Escuela Nueva tiene unos principios claros que se complementan directamente con el modelo pedagógico constructivista, donde se construye el pensamiento individual y colectivo. En función de esto, las guías de aprendizaje se orientan por un plan de estudios elaborado a través de mallas curriculares y una evaluación que, si bien no se ajusta a la promoción flexible, están en concordancia con el desarrollo de competencias y estándares de calidad propuestas por el MEN. En este punto, juega un papel vital la creatividad, tanto del maestro en la planificación y enseñanza, como del estudiante en su proceso de aprendizaje que se encamina hacia el análisis, la crítica y la reflexión que integran las dimensiones del ser humano y que muy cercanamente tienden hacia la construcción de aprendizajes realmente significativos.

Generalmente, las actividades que se plantean en las guías de aprendizaje tienen un diseño y metodología ajustada al contexto rural, sin dejar de lado la globalidad, además, en las áreas fundamentales no se desconoce la ampliación y explicación de cada una de las temáticas allí planteadas por parte de la docente, de tal manera que sea posible garantizar niveles idóneos de desempeño y comprensión frente al conocimiento. De alguna manera, esta propuesta pedagógica requiere poner en práctica procesos de lectura (inferencial, interpretación y comprensión de textos en diferentes contextos (intertextualidad)) y escritura, desde los cuales se establecen vínculos y relaciones entre el conocimiento científico y los saberes adquiridos a través de la experiencia. Esto significa que las prácticas de enseñanza en el CER no se centran en la mera transmisión de conocimientos, sino en una formación integral fundamentada en valores, el respeto por las diferencias y la diversidad.

Los módulos planteados funcionan para los niños de segundo a quinto en las áreas fundamentales (matemáticas, ciencias naturales, sociales, lenguaje); para los niños de primero se proponen dos módulos, uno de lenguaje y otro de matemáticas, pero un poco alejados de la realidad que viven los estudiantes, ya que inician un viaje por el mundo de la lectura y la escritura, sin reconocer aún el proceso de adquisición del código escrito, pues estas guías vienen diseñadas para niños que ya están alfabetizados en el nivel funcional; esto, demanda del docente apropiación de estrategias para abordar contenidos de manera transversal y no sobre

cargar los niños de contenidos y temáticas. En áreas como inglés, religión, artística y educación física requieren una planeación en conjunto por parte de los maestros de cada una de las sedes acordes a estándares y lineamientos curriculares.

Todas estas acciones, desde el quehacer en la escuela rural, no deben desconocer que cada niño es un mundo y una realidad diferente, a la escuela llegan de diversos lugares, con pensamientos, costumbres, ideologías, formas de vida y procesos educativos diversos. Es por ello que la escuela nueva contempla la flexibilización curricular de los contenidos de tal manera que se generen mayores comprensiones y se retomen las experiencias y el contexto en el que día a día se mueven los estudiantes, de igual manera tiene en cuenta el calendario agrícola en tiempos de cosecha (café), con el fin de mejorar la economía de los hogares; los estudiantes se ausentan de las aulas y dejan de realizar sus actividades académicas presenciales mientras pasa la cosecha y luego regresan nuevamente; aunque el CER se encuentra frente a un dilema con los postulados que propone la Ley de Infancia y Adolescencia, los derechos y deberes de los niños respecto a la escolarización y trabajo infantil.

En cuanto al rol del maestro de escuela nueva, es visto como un facilitador, orientador, mediador entre el estudiante y el conocimiento siempre atento y dispuesto, un motivador permanente en la escuela que aprovecha al máximo saberes, aprendizajes, experiencias y conocimientos necesarios para enfrentar los grandes retos del día a día.

Otro aspecto importante a considerar, es la relación con la comunidad, los padres de familia y directivos, ya que comparten un mismo territorio, una cultura y algunas labores cotidianas; se involucran y participan de las actividades programadas, permitiendo así una comunicación constante, abierta y asertiva.

Estos actores, tienden a considerar que el niño debe aprender las labores propias del campo, como un legado transmitido empíricamente de generación en generación y que, fácilmente, pueden desempeñar en sus tiempos libres. Sin embargo, también asumen la postura que la educación es fundamental, puesto que permite orientar la búsqueda no solo del saber, sino, además, del hacer y el ser, donde se combinan actividades intelectuales y prácticas agropecuarias; de esta manera, se configuran una serie de experiencias y conocimientos que

afectan e intervienen la construcción del territorio, prácticas y nuevos aprendizajes, unos heredados histórica, social y culturalmente y otros a través del estudio de la ciencia.

4.1.3 Elección del caso y temáticas que ayudan a comprenderlo

Al contar en la vereda Media luna con una escuela multigrado, se reconocen procesos en los que los niños y niñas no tienen los mismos intereses y motivaciones, acompañados de la disparidad en sus edades. Esta situación significa, claramente, que la extraedad es un asunto propio de las escuelas de la zona rural que no es vista como una desventaja, sino como una potencialidad y posibilidad de construcción del conocimiento desde diferentes miradas, perspectivas y aprendizajes en función del contexto que rodea a los alumnos.

Tomando en cuenta estas consideraciones, de extraedad, ritmos y contextos, se relatará un caso que recoge varios de estos elementos, resaltando que el proceso de aprendizaje de cualquier persona es diferente y todos no lo hacemos de la misma manera, ni mucho menos en el mismo tiempo, como lo asume el sistema educativo colombiano. En el primer ciclo, en el contexto rural, están presentes elementos asociados a la imagen, letras, sonidos, emociones, recuerdos y experiencias mucho más familiares y sociales que escolares y los niños los reconocen como elementos importantes en su vida, ya que les permiten la comunicación desde el lenguaje oral en mayor medida y posteriormente escrito, a través del cual se plasman ideas, pensamientos y sentimientos.

Para el presente estudio de caso, como se describió anteriormente, se seleccionó un estudiante que de ahora en adelante se denominará *Corcel*, con el fin de proteger su identidad. Durante las intervenciones pedagógicas se tuvo acceso a información personal y familiar del menor, la cual cuenta con el respectivo consentimiento informado por parte de la madre (Anexo 1).

El seudónimo fue elegido por parte del estudiante, dado que el caballo es su animal preferido y lo ve con grandes habilidades de fuerza, resistencia, velocidad y entrega, las cuales se van perfeccionando a lo largo de su existencia y, precisamente, el niño afirma que con constancia y entrega podrá lograr todo lo que se proponga, terminar sus estudios, ser un buen hijo, amigo y ciudadano a pesar de las dificultades que se le presenten. Este es un niño que ha vivido un proceso prolongado de desescolarización, dado que la estabilidad económica y

laboral de su familia no es óptima, ya que fueron desplazados; por tal motivo, ni él ni su hermana ha tenido continuidad escolar.



Fotografía María Cenovia Chica (Antioquia, 2016)
“Corcel”. Betania, Antioquia

Así relata Corcel, su primera infancia:

“Nací el 19 de Marzo del año 2005 a las 4:45 de la madrugada en Concordia Antioquia [municipio ubicado en la región suroeste del departamento], mis padres estaban muy contentos con mi llegada a este mundo, aunque la vida no me dio todo lo que necesitaba pero nací muy bien, gracias a Dios, en medio de una familia que me quería y anhelaba. A los tres meses mi mamá tuvo que dejarme al cuidado de mi mamita, “Albirian”, para salir a trabajar y poder darme lo que yo necesitaba, pero yo no me sentía muy bien con mi mamita, a pesar de que siempre me ha querido mucho y se han preocupado por mí, a los dos años me bautizaron y mis padrinos fueron mi tío “Alonso” y mi madrina “Liliana”, que es prima de mi mamá”.

Según datos aportados a través de la cartografía familiar, mencionan que el padre fue desplazado del municipio de Vegachí, razón por la cual su familia conserva esta condición y reciben ayudas y algunos beneficios por parte del estado. De tres hermanos, Corcel es el del medio, pero pasó a ser el mayor, dado que a su hermano mayor lo atropelló una volqueta en el municipio de Concordia y falleció a los 7 años.

En Concordia, vivió hasta cumplir ocho años de edad. En este municipio aprobó el grado primero en 2012 en la Institución Educativa la Merced, ubicada en el área urbana, pero infortunadamente reprobó el grado segundo en 2013, porque dejó de asistir varias semanas, ya que su padre, por múltiples ocupaciones, no podía acompañarlo y bajo las condiciones del sistema educativo perdió varias materias y no alcanzó la promoción al siguiente grado.

En el 2014, se desplazaron al municipio de Betania, a la vereda Las Travesías, cercana a la cabecera municipal; allí estuvieron, aproximadamente, cuatro meses y no ingresaron a ninguna institución educativa. Sus padres no se amañaron en este lugar, entonces decidieron irse al municipio de Andes al corregimiento Buenos Aires y los niños no estudiaron todo este año.

En el 2015, Corcel inició el grado segundo en la vereda San Carlos, pero solo estudió un periodo y permaneció el segundo y tercer periodo desescolarizado, al igual que su hermana; luego, en el mes de Agosto de 2015, se trasladaron, nuevamente, al Municipio de Betania, a la vereda Media Luna. Cuando asistieron a la institución no aportaron ningún documento legal que acreditara los grados aprobados y a su madre le fue difícil su consecución por falta de recursos, entonces Corcel y su hermana participaron de las clases como asistentes el resto del año pero no se les generaron notas ni promoción.

En el año 2016, Corcel ingresó al grado segundo, estaba próximo a cumplir 11 años de edad. El estudiante se mostraba muy tímido, en ocasiones retraído y poco sociable con sus compañeros y profesora, cualquier situación le generaba temor y vergüenza, casi nunca se escuchaba su voz para participar o responder. Ante cualquier pregunta que se le hacía, prefería quedarse callado y agachar su cabeza, se le insistía en que tenía buenas ideas y cosas interesantes para compartirlas a los demás. En realidad, Corcel tenía grandes vacíos, dada la falta de continuidad en su proceso escolar, aunque la mamá decía que en la casa ella los ponía a

leer, sumar y restar, pero estas acciones no son las únicas que se trabajan en la escuela, son algunas que aportan a la formación académica, pero compartir en el aula, construir el conocimiento entre todos y poner de manifiesto nuestra subjetividad, emociones, saberes, experiencias y ser, tienen un valor formativo incalculable.

Siempre estuvo la duda sobre su permanencia en la institución, unas veces porque se sentían aburridos de estar tan lejos de su tierra y su familia y otras porque las condiciones económicas no eran las mejores, a pesar de que en la cosecha les iba muy bien por la cantidad de trabajadores que alimentaban sus padres. Finalmente decidieron irse al culminar el primer periodo del año escolar 2017, pero se desconoce la continuidad escolar de los niños,

¿Cómo fue el paso Corcel por la escuela en “los” grados primero? -¿Cómo aprendió a leer y escribir?

A “Corcel” siempre le gustó la escuela; su mamá no lo entró a preescolar porque ya estaba muy grande en relación con los otros niños. Por esto, su primer ingreso a la escolaridad lo hizo a los siete años, al grado primero en el municipio de Concordia, aún recuerda el nombre de su primera maestra: “Doña Marina”.

El niño relata que le iba muy mal académicamente, perdía materias como español, sociales, geometría, ética, ciencias. El primer intento en el grado primero fue fallido en cuanto a la adquisición del código, pues Corcel afirma que aprendió a escribir, más no a leer. Su profesora era una señora de edad, el niño relata que les pegaba y regañaba de manera fuerte, les decía gamines y les daba con una regla grande en la cabeza cada vez que hacían desorden y se entretenían en otras cosas. Su mamá acudió a la rectoría a poner la respectiva queja sobre la manera en que la docente trataba a los niños y fue suspendida del cargo. La profesora, generalmente, los ponía a colorear, a escribir de muestra del tablero, repasar las vocales y tenían un cuaderno por cada área. En la escuela no había biblioteca, pero la profesora los llevaba a la biblioteca del pueblo; allí, los niños se dedicaban a jugar, leer algunos libros como caricaturas, cartillas de muñequitos, entre otros.

A mitad de año, llegó otra docente, un poco más joven. A diferencia de la anterior, los trataba muy bien, en ocasiones les daba moneditas a los niños para comprar en la tienda en los descansos, jugaba con ellos, cantaba y hacía actividades llamativas en grupos.

En casa, la madre de Corcel empezó a realizar actividades de refuerzo con su hijo, como leer de muestra de la cartilla de Nacho, revistas, periódicos y caricaturas; le daba, además, tres tragos de agua en ayunas porque tenía la creencia de que así aprendería más rápido; con ella hicieron lo mismo de pequeña. Al ingresar por segunda vez al grado primero, aprendió a leer y no perdió ninguna materia; durante ese año, su profesora fue la misma con la que había concluido el año anterior, para lo cual enfatizó en el proceso de lectura, que era lo que le faltaba al niño, “yo me esmeré mucho por aprender a leer, mi mamá todas las tardes me ponía a leer la cartilla de Nacho, algunas ya me las sabía, las primeras, la m y la p eran las más fáciles y otras, como la b, d, k, q, w, x, h, no tanto. *“A veces me aburría un poco de leer solo la cartilla y repetirle a mi mamá de tanto verla creo que me la copié de memoria en la cabeza”*.”

“Mi mamá siempre nos ha cuidado mucho desde que se murió mi hermanito, nos llevaba hasta el colegio y a medio día volvía y nos recogía, a veces hasta perdía su hora de almuerzo. Nos repetía todos los días que debíamos ser buenos hermanos entre nosotros, querernos, respetarnos, cuidarnos y como yo soy más grande que mi hermana Camila siempre trato de estar con ella y defenderla, en el colegio pelié con varios compañeros porque la molestaban y le hacían bullying, en varias ocasiones le bajaron la sudadera del uniforme de física y le decían puras cosas. Casi nunca peleaba con mis compañeros, a veces me daba rabia porque me molestaban y devolvía los golpes que otros me daban, mamá nos decía que no molestemos a nadie, pero que tampoco dejáramos que otros nos pegaran, poníamos la queja a la profesora y ella primero investigaba qué había pasado”.”

Episodios centrales en torno a la práctica pedagógica

Para comprender mejor la realidad escolar, se hará referencia a 3 episodios centrales que surgieron durante el año 2016 en el desarrollo de la práctica profesional I y II, desde la implementación de las secuencias didácticas a partir de las cuales se orientó un trabajo transversal en el aula, involucrando todos los grados y permitiendo que los niños participaran y aportaran, desde sus experiencias y conocimientos, a la construcción de saberes y nuevas posibilidades de interacción. Es clara la heterogeneidad del grupo en sus edades, grados y procesos, unos más grandes otros más pequeños, pero todos en la carrera de prepararse para afrontar el día a día y estrechar relaciones consigo mismos, con los demás, el maestro y el contexto, tanto local como global.



Fotografía María Cenovia Chica. (Antioquia, 2016). Grupo de práctica. Betania, Antioquia

Al momento de la planeación de las dos propuestas didácticas se retomaron las categorías centrales de la investigación (alfabetización, oralidad y cartografía). El acento estuvo básicamente en tres tipos de configuraciones didácticas: secuencia didáctica, actividad permanente y actividad independiente; en ellas, se retomó el estudio del lenguaje desde un enfoque sociocultural, mediante recursos para profundizar los temas, con una intencionalidad claramente definida y una evaluación formativa para conocer el avance de la práctica y del ambiente de aprendizaje. Cabe destacar, que en las propuestas didácticas no se dejaron de lado las guías de aprendizaje, puesto que allí se plantearon temáticas claves y estrategias que sirven como insumo articulador del plan de área, lineamientos y estándares, en aras de asumir un gran reto en el que se triangulan escuela, familia y sociedad, de manera significativa.

En primera instancia, refiero la *oralidad*, como puente a través del cual se entretejen relaciones de alteridad, se estrecha el vínculo con la literatura y procesos de desarrollo del pensamiento, a lo que las actuales tendencias curriculares y didácticas, (estándares en el área de lenguaje), exponen “la formación en literatura como una forma de convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (MEN, s.f., p. 25). Es a partir de allí, donde los alumnos mostraron gran interés frente a las actividades propuestas: lecturas en voz alta, colectivas e individuales, de cuentos, adivinanzas, fábulas,

conversaciones, chats y descripciones. Es claro que los niños van construyendo el lenguaje en contacto con los otros, a medida que van madurando, cuánto más oportunidades tuvieron de expresarse, escuchar y ser escuchados, hablaban más fluidamente y transmitían de mejor manera lo que sentían, pensaban y querían.

De acuerdo con lo anterior, las acciones desarrolladas en las prácticas se llevan a cabo en varias sesiones de trabajo lo cual implicó la adecuación previa de diversos espacios, materiales y estrategias, en concordancia con las secuencias didácticas diseñadas.

En este orden de ideas, en las tres primeras sesiones de trabajo, se proyectaron en el video beam de la institución cuentos y fábulas tradicionales, se realizaron preguntas de tipo inferencial (antes, durante y después) tales como: ¿Cómo se llamará el cuento?, ¿De qué tratará?, ¿Cuáles son los personajes principales?, ¿Qué diferencia hay entre una fábula y un cuento tradicional? Después se motivó al grupo a dibujar y escribir espontáneamente el cuento o la fábula que más les llamó la atención, posteriormente, por equipos se reunieron para inventar una fábula o cuento, para representarlo a través de títeres elaborados con ayuda de la docente; estas actividades configuraron el diagnóstico inicial.

En las sesiones posteriores se abordaron cuentos desde la narración tales como: “Pulgarcito” de los hermanos Grimm a través de un juego de escalera en 2 equipos. Al lanzar el dado para avanzar, retroceder, ceder el turno se hicieron preguntas a los niños sobre los aspectos relevantes de esta historia, en clave con el desarrollo de la trama. Posteriormente se continuó con la seriación temporal del cuento “los tres cerditos”, escrito por Jacobs Joseph, el cual estaba dividido en 12 partes pegadas en los muros del aula de clase desordenadamente. Después con la participación de los estudiantes lo ordenaron y pegaron en el tablero, además se llevaron varios rompecabezas de otros cuentos tradicionales para ser armados y, a partir de allí, crear su propia historia retomando algunos elementos de la historia que conocen y otros que puedan imaginar desde su contexto, vivencias y experiencias, de forma tanto oral como escrita.

Como la idea era desarrollar actividades de manera transversal en torno a la oralidad, se motivó a los niños y niñas a realizar una receta de “bombones de chocolate”, a partir de la lectura del cuento Hansel y Gretel de los hermanos Grimm. Los niños llevaron chocolate y se

puso a derretir al baño María. Este procedimiento sirvió de experimento para observar los estados de la materia: líquido, sólido y gaseoso.

Para terminar, se llevó a cabo el juego adivina, adivinador, el cual consistió en sacar diferentes objetos de una caja y adivinar a qué cuento pertenece: “capa roja” (Caperucita Roja); Caramelos y chocolates (Hansel y Gretel); conejo con un reloj (Alicia en el País de las maravillas), un cerdito de plástico (los tres cerditos), una bota (Pulgarcito) manzana o espejo (Blanca nieves), entre otros. Como actividad independiente, se propuso que los niños escogieran su cuento favorito para dramatizar con algunas máscaras, elaboradas en sus hogares con ayuda de sus padres, para luego representar con sus compañeros con posibles variaciones en su trama, si fuese necesario.

Las actividades ejecutadas en el momento de la lectura se enfocaron teniendo en cuenta estrategias pedagógicas desde el antes, (conocimientos previos) durante (episodios claves en la narración) y después (relaciones con mi contexto y mi vida), competencia enciclopédica y la realización de recuentos fueron fundamentales en los conversatorios que se entablaban en cada una de las clases. Se tuvieron presentes algunos blogs interactivos a partir de los cuales los niños tuvieron la posibilidad no solo de la imagen sino del audio y actividades de aplicación y producción de cuentos de acuerdo con su propia creatividad e imaginación.

Al trabajar con cuentos tradicionales, sucedió que los niños conocían algunos y otros les resultaron nuevos; también sabían historias “parecidas”, no sólo narradas en los libros, sino por sus padres abuelos o tíos, que habían leído o, simplemente, había sido transmitidas de generación en generación hasta nuestros días, a través de la narración oral. Cada uno lo iba contando a sus oyentes como lo había entendido y así se iban produciendo algunos cambios en la historia.

A partir de lo anterior, los niños desarrollaron sus propios cuentos en pequeños grupos con indicaciones claras y precisas; se realizaron varias versiones del texto a través de la reescritura y permanente revisión indicando signos de puntuación, nivel de coherencia y cohesión, uso de conectores, sinónimos para evitar la repetición, tiempo de verbos y presentación de su obra ante los compañeros.

Existe un grato asombro por las grandes capacidades que evidenciaban los niños en el transcurso de las sesiones, incluso “Corcel” empezó a ganar gran liderazgo con sus compañeros por sus aportes, producciones e ideas valiosas tanto en el trabajo individual como colectivo. De hecho, al momento de generar definiciones, no se alejaba mucho de lo que decía el diccionario, sus saberes previos fueron una gran posibilidad para construir el nuevo conocimiento y acercarlos a un nuevo saber, conjugado con conocimientos transmitidos por sus padres y abuelos de manera oral; por ejemplo, la medicina (remedios caseros en vez de asistir al médico), el uso de las plantas, las formas de cultivar la tierra, costumbres y tradiciones.

De los logros alcanzados por “Corcel” rescato su creatividad en la construcción de sus producciones tanto orales como escritas. Aunque se le facilitaba más la oralidad, ya que la escritura implicaba un sin número de apropiaciones conceptuales, teóricas y gramaticales que aún le cuestan, pero que es necesario seguir trabajando en ellas para consolidar un proceso ajustado a los propósitos escolares, sin dejar de lado lo que ellos viven cotidianamente.

En relación con las adivinanzas, se plantearon varias actividades, la primera llevaba como título “Nos adentramos al mundo de las adivinanzas”. Iniciamos con la lectura iconográfica del cuento “Adivina quién hace qué”. Se llevaron a cabo las siguientes acciones y niveles de lectura para potenciar la comprensión: portada del cuento, título, autor, ilustraciones del texto para contar la historia a través de las imágenes. Luego, en papel bond y de manera conjunta, los alumnos ilustraron aquella escena, elemento o palabra más significativa.

Simultáneamente, en grupos trataron de definir de acuerdo con sus conocimientos previos qué son las adivinanzas, dicha conceptualización se realizó de forma gráfica o escrita en dos tableros de la institución y luego leyeron y explicaron el sentido que tenía para ellos. En vista de la riqueza enciclopédica que evidenciaron, se recurrió a la biblioteca para buscar el significado en algunos diccionarios y complementar el que ya elaboraron los niños, esto como una forma de constatación. Ya con la definición, en los mismos grupos, se motivó a que recordaran algunas adivinanzas y las escribieron en un cartel, para esto, eligieron un representante por equipo para la socialización.

1 8 0 3

Por último, los grupos de acuerdo con unas palabras dadas por la docente inventaron adivinanzas con el nombre de dos animales, dos cosas u objetos y dos frutas, que se leyeron para que el otro equipo tratara de adivinar que era.

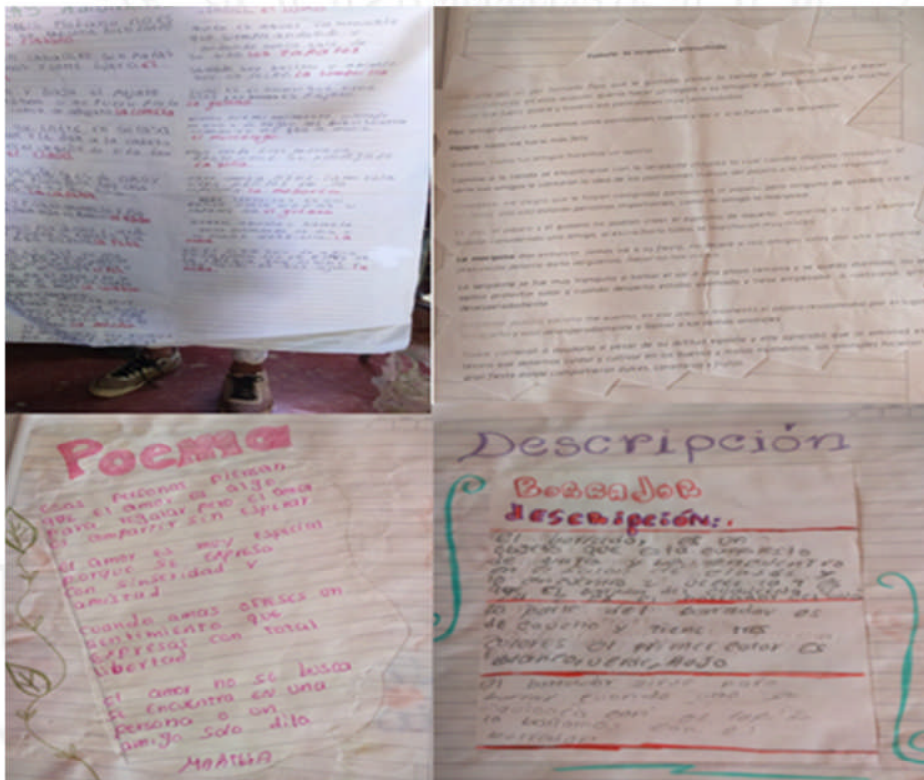


Fotografía María Cenovia Chica (Antioquia, 2016) evidencia de actividades de oralidad. Betania, Antioquia

Lo dicho en esta categoría de análisis permitió evidenciar que los niños poseen gran capacidad de inferir, interpretar e imaginar de acuerdo con las experiencias vividas y el contexto que los rodea, tratan de encontrar un significado de acuerdo con las realidades que los circundan y el mundo que habitan. La lectura en voz alta posibilitó la construcción de nuevos conocimientos e ideas que surgieron en el intercambio a través de la oralidad y la palabra. Salir de la convencionalidad del aula (sillas en filas), a través de las cuales se adoctrinan los cuerpos,

fue una forma de romper esquemas y hacer uso de otras opciones para configurar dinámicas diferentes.

Conviene destacar además, que los educandos son muy visuales, les encantan los textos con imágenes, lo cual permite fortalecer un tipo de lectura desde lo simbólico e iconográfico; de hecho, el dibujo configura un punto de partida importante tanto para la lectura, escritura y oralidad en el primer ciclo. De forma particular en el CER, este fue un factor mediador para hacer de la escritura un proceso relevante y motivante en la vida de los niños, en donde ellos construyeron, espontáneamente, textos escritos que reflejaban y daban cuenta de conocimientos y saberes, en medio de la interacción con el medio sociocultural, emocional e intelectual, desde los cuales se pone de manifiesto la imaginación, la percepción e interpretación de la realidad.



Fotografía María Cenovia Chica (Antioquia, 2016) Producciones de los estudiantes. Betania, Antioquia

Por su parte, la *cartografía* se posicionó en el aula como un proceso continuo, que nos permitió articular algunos elementos relacionados con dos componentes: el primero con el territorio que habitan los niños, ¿cómo lo ven, cómo lo viven, cómo lo conciben, qué

significado tiene para ellos vivir en el campo y no en la ciudad? El segundo, remite a la identidad propia del niño campesino, que se reconoce como un ser importante para su familia, su escuela y su comunidad; espacios en los cuales es reconocido por sus potencialidades, valores y capacidades no solo para acceder a la academia, sino para volver la mirada sobre el lugar que habita y verse como protagonista de su propia realidad.

Para comprender mejor la articulación de la cartografía en este proyecto, se describen las actividades que se plantearon y desarrollaron. Inicialmente se abordó la lectura y análisis de un cuento en imágenes (lectura iconográfica) “Chigüiro va en chiva” con el fin de vincular el medio de transporte propio de la vereda y a través del cual se hicieron recorridos para ir y regresar, tratando de inferir su contenido, contexto, personajes y otros elementos acerca de la historia de las cosas. Los estudiantes escogieron, a partir de la observación en el salón de clases, un objeto para dibujar y luego describir teniendo en cuenta: ¿De qué está hecho?, ¿Quién o quienes lo elaboraron?, ¿Qué proceso siguieron para su construcción?, ¿Qué maquinaria usaron?, ¿Para qué sirve habitualmente?, ¿Qué utilidad le damos culturalmente?

Después de esta producción, se realizó la socialización de cada uno de los objetos o aparatos por parte de cada niño a través de un afiche, previamente explicado en su estructura mediante ejemplos concretos, todos estos, acordes a la temática y el contexto por parte de la docente y un modelo que fue fijado en una parte visible para ser leído y consultado.

Al explorar un poco la idea de recorridos, medios e instrumentos propios del contexto rural, se realizó la invitación a los niños para emprender un recorrido por el entorno escolar, poniendo atención a los elementos que se encuentran en este. Se les orientó la caminata hacia los sectores que permitían identificar la mayor cantidad de hitos posibles (caminos, edificaciones, puentes, cañadas, puntos de encuentro, señales, desechos, condiciones del terreno etc.)

De vuelta al aula se inició la elaboración de una “Súper maqueta imaginaria” del entorno escolar, de acuerdo con lo observado, los alumnos circularon libremente para representar el espacio desde interrogantes como: ¿qué encontramos más arriba de la escuela?, ¿Qué cosas vimos cuando cruzamos la carretera, camino o ramal?, ¿tenemos cerca quebradas o nacimientos, cuáles y cómo funcionan? La maqueta fue plasmada de manera creativa con

plastilina, barro y material reciclado; luego los niños expusieron sus trabajos, tomando como referencia el lugar por donde se llega a la escuela desde su casa, pasan los chiveros, motos, bicicletas y lugares favoritos.

Al realizar el recorrido por las instalaciones de la institución, los niños detallaron muchos elementos que configuran el espacio en el que comparten cotidianamente y dieron un valor a cada uno de ellos. Por ejemplo, reconocen y representan el salón de clases como el lugar del aprendizaje y trabajo con las guías, aunque esto no significa que sea el único espacio en el que éste evento de enseñanza y aprendizaje ocurre, pues el patio de recreo, de juego, risas, carcajadas, amigos y compartir de alimentos en los descansos diarios, también tienen una connotación de enseñanza-aprendizaje diferente a la del aula de clases. La sala de sistemas como espacio de interacción en el ciberespacio, de imágenes, juegos, videos, documentales, cuentos y formatos educativos son para los niños de la vereda (nativos digitales) elementos claves para el aprendizaje duradero, ya que al contemplar otras metodologías y estrategias es posible potenciar la alfabetización crítica.

A la hora de realizar la maqueta fue grande el desborde de creatividad y originalidad tanto en la puesta en escena como en la explicación de dicho montaje. Los niños expresaron la importancia de la escuela en relación con ellos y sus familias, dado que se sienten participes de esta comunidad a la cual pertenecen; a pesar de que la gran mayoría de los niños han llegado como inmigrantes de otras partes del departamento y de otras regiones del país, se ha tratado de inculcar el cuidado por el espacio escolar.

“Corcel” y los niños reconocieron a la perfección el camino que transitan de sus casas hasta la escuela como unos pajaritos, incluso, tuvieron en cuenta detalles a la hora de narrar el lugar donde viven y por el cual transitan diariamente a través del dibujo, las gráficas y las convenciones; es así, como sus dibujos coincidieron en que el recorrido que se hace en la vereda es a través de caminos, carretera destapada, zonas boscosas y algunas quebradas. Desde esta perspectiva, es vital el reconocimiento de los lugares de donde se desplazan los niños para llegar a la institución, unos viven cerca y otros lejos, pero todos llegan con la mejor disposición para el aprendizaje y se agrupan en el mismo lugar.



Fotografía María Cenovia Chica (Antioquia, 2016). Cartografía, social, familiar y personal. Betania, Antioquia

Finalmente, se encuentra el tercer episodio, el cual parte de las nuevas tecnologías como herramienta para la construcción de nuevas dinámicas encaminadas a la alfabetización crítica con la creación del Facebook escolar, tomando como referencia las experiencias, contacto y conocimientos que los niños habían tenido con esta red social y a partir de allí explicar el sentido y significado de la actividad. Posteriormente, con la ayuda de un dispositivo tecnológico se ilustró la información requerida para su elaboración así: ¿Qué es Facebook y para qué lo usamos?, Icono de facebook, Amigos y notificaciones, fotos e imágenes, publicaciones (pensamientos, sentimientos y lugares), likes, privacidad y emoticones.

De manera esquemática, esta fue la forma de diseño planteada para abordar este episodio: con los niños no se creó una cuenta virtual, sino que se realizó un muro de facebook, para el cual se utilizaron materiales como tubos reciclables, tapas, hojas de block e hilaza, al cual decidieron ponerle como nombre “A un clic de mis amigos”; y se ingeniaron la forma de que fuera en realidad un muro desplegable de sentimientos, emociones, pensamientos, opinión, crítica, gustos e imaginación de acciones que se llevan a cabo tanto dentro como fuera del aula y así iniciaron publicaciones tanto en el propio como en el de los compañeros . El muro se convirtió, a su vez, en una actividad permanente por consignar las actividades realizadas. Aquí se potenció el trabajo de la publicidad con acciones como:

¡Bueno, bonito y barato!:

Se les solicitaron a los niños etiquetas de productos que consumen con mayor frecuencia en sus hogares y que fueran de su gusto y publicar algunas en el muro de cada uno, con una breve descripción. Posteriormente, se observaron algunas propagandas de venta de productos realizando el respectivo análisis de la utilidad de estas cosas y de porqué son compradas: necesidades básicas (alimento, vestido, transporte, salud, vivienda), adornos y lujos, antojos entre otros.

Noticias noticiosas:

Se contó con el desarrollo de noticias locales y nacionales a partir de diversos medios de comunicación como la televisión, la radio, el computador y el internet. Se dio la posibilidad en el aula de acceder a los medios de comunicación mencionados anteriormente; además de incorporar el deporte con los juegos olímpicos Río 2016, con el fin de realizar un análisis de cada una de las disciplinas.

La voz de mi pueblo:

El objetivo fue escuchar y analizar noticias de la localidad (Audio -dibujo). Para esta actividad se les presentaron a los niños varios videos y la emisora del municipio de Betania, donde se narran actividades económicas y culturales que tiene el municipio (café, fiestas de la música guasca, eventos culturales). El análisis se centró en preguntas como: ¿Qué elementos son representativos en nuestro municipio y vereda en la que vivimos?, ¿Cuáles costumbres

rescatamos?, ¿Qué medios tenemos en la vereda para tener acceso a los sucesos de nuestro municipio?, ¿En qué medida son importantes los medios de comunicación para mantenernos informados?

En este sentido, al explicarles a los niños el Facebook como red social y hablar sobre compartir información, ellos comprendieron que las tecnologías digitales posibilitan la interacción social en torno a las comunidades virtuales, un mundo de libertad y desarrollo permanente, un nuevo entorno social en el que se producen relaciones complejas. El empleo de materiales para su elaboración generó gran expectativa, dado que el uso de esta red social la han oído nombrar por sus padres, hermanos mayores, vecinos, amigos a través de su celular. Es de resaltar que la curiosidad es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, obteniendo resultados maravillosos, creativos e innovadores.

De lo anterior, se desprende una importante premisa para el trabajo pedagógico, y es el hecho de que las nuevas tecnologías y desarrollos científicos se han convertido para las instituciones educativas en un estímulo para que el educando interactúe, indague y sienta curiosidad por conocer y aprender lo desconocido; la curiosidad, de una u otra manera, se convierte en una posibilidad continua de aprendizaje y formación integral.

En cuanto al trabajo con las noticias la propuesta de abordar el deporte (los juegos olímpicos), resultó para “Corcel” y los demás niños el puente o pretexto ideal para estar pendiente de las competencias y noticias de nuestros deportistas colombianos y su participación en los juegos de Río de Janeiro -2016. Al iniciar las jornadas de clase, ellos mismos proponían la temática, se conversaba alrededor de aspectos técnicos de cada uno de los deportes, la importancia de la práctica del deporte para nuestra salud, las capacidades del deportista colombiano, la constancia y la disciplina. Los niños escribieron en el cuaderno viajero y ampliaron su visión de lo que son los juegos olímpicos a través de la consulta constante.

En este sentido, la imagen y el contacto permanente con noticias y etiquetas perfilan sujetos que participan activamente en el acto educativo, preguntan e interrogan frente a la generación de conocimientos para tener una visión amplia del ser, del mundo y de los fenómenos que en él se despliegan. Las actividades descritas, suponen una apuesta por la

formación crítica frente a la información, comprensión, análisis y respeto hacia la diversidad cultural, en la cual se amplía el horizonte tecnológico con sentido crítico.



Fotografía María Cenovia Chica (Antioquia, 2016) interacciones grupales. Betania, Antioquia

4.2 El amanecer de una Princesa

Liney Cristina Urrego Cortés. Investigación el municipio de Ciudad Bolívar

“La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra”

Paulo Freire

4.2.1 Trayectoria académica

1 8 0 3

Mi nombre es Liney Cristina Urrego Cortés, nací en el municipio de Villahermosa, ubicado al noroccidente del departamento del Tolima. En este municipio tolimense realicé mi formación académica en la Escuela Normal Superior de “Villahermosa Tolima”.

La Escuela Normal Superior, concibe la formación como la razón esencial de la educación para la Colombia de hoy. Esta institución atiende desde nivel de preescolar, básica primaria y secundaria, media vocacional y ciclo complementario con énfasis en educación artística. Su misión es formar maestros para preescolar y primaria, autónomos, creativos, capaces de hacer de su práctica profesional un espacio de investigación, reflexión, gestión y experimentación tanto en zonas urbanas como rurales.

En la Normal, mis prácticas pedagógicas, como maestra en formación, empezaron en la primaria hasta el grado once. Enfocadas en actividades artísticas y deportivas, que me llevaron a conformar y dirigir los centros de interés de la institución. Estos comienzos me sirvieron de insumo para incorporarme en el ciclo complementario de la Escuela Normal, en los años 2006 – 2007.

La experiencia en la Normal, me permitió ingresar al mundo investigativo y a las diferentes problemáticas sociales del municipio de Villahermosa. De ellas se destaca el poco respaldo del gobierno municipal a las actividades de niños y jóvenes, que proporcionaban renombre a la zona, pero no contaban con el mínimo apoyo económico y logístico para su continuidad. En concordancia con los hechos sociales, la investigación se efectuó desde un enfoque sociocultural que apuntaba a la concepción de una política pública juvenil, que acercara a los jóvenes líderes a las decisiones municipales. De esta manera, se pretendía que la población juvenil tuviese más voz y desarrollo democrático para discutir problemáticas, inquietudes y proposiciones en la conformación de un consejo municipal juvenil. Todo ello para dar respuesta no solo las inquietudes de los estudiantes de la Escuela Normal, sino a los niños y jóvenes de todo el municipio como agentes políticos veedores de sus derechos.

Al graduarme como Normalista Superior con énfasis en Educación Artística, me trasladé a la ciudad de Bogotá Distrito Capital, para desempeñarme como docente de primer ciclo en los colegios Antonio Vivaldi, en el año 2008, y Mi Segundo Hogar, durante los años 2009 – 2010. Allí di mis primeros pasos en la enseñanza de la lengua castellana. En tales

instituciones, la enseñanza de la lectura y escritura son prioritarias y transversales a las demás áreas.

Al aprobar el concurso de méritos del M.E.N de Colombia para docentes, fui nombrada en propiedad para el cargo de docente de Aula en el Centro Educativo Rural Isabel Vásquez y tres meses después, me hicieron un traslado a la zona Urbana del Municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia, en la Institución Educativa María Auxiliadora. Al estar en propiedad en mi cargo, mi labor la centré en fortalecer los procesos de alfabetización, mediante comités de proyectos transversales, mesas de trabajo de las áreas de ciencias sociales y lengua castellana y, por supuesto, como docente de aula.

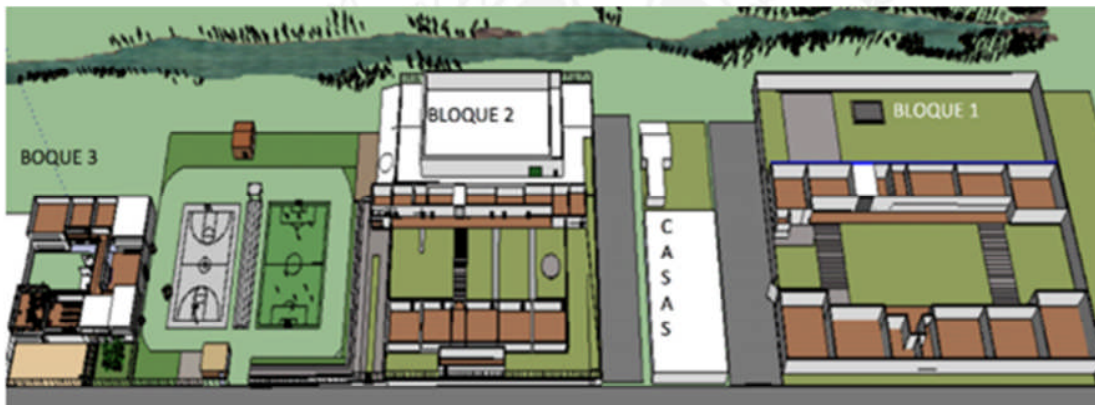
En este mismo año, 2012, surgió la posibilidad de reanudar mis estudios superiores en la Seccional Suroeste de la Universidad de Antioquia. Específicamente, en la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Uno de mis intereses era ahondar en la comprensión del mundo del lenguaje para brindar una educación de mayor calidad y disminuir los altos índices de analfabetismo, mediante estrategias y propuestas didácticas que contemplen las diferentes formas de ser y de estar de los estudiantes, en medio de un territorio y realidad social que, muchas veces, anula y homogeniza, impidiendo descubrir sus potencialidades y virtudes.

4.2.2 Descripción del contexto

La I.E María Auxiliadora está ubicada en el casco urbano del Municipio de Ciudad Bolívar, cuya economía está basada, principalmente, en la producción y el secado de café, el fríjol, la caña de azúcar panelera, el plátano, y la yuca, en cuanto a los cultivos agrícolas. También resalta la crianza del ganado vacuno y el comercio.

La Institución Educativa María Auxiliadora fue creada en 1999, mediante resolución Nro. 681 a partir de la cual se fusionaron tres escuelas urbanas, la escuela urbana integrada La Inmaculada, la escuela urbana integrada Isabel Solís y la escuela urbana integrada Raúl Vélez (actualmente bloque uno, bloque dos y bloque tres). Por consiguiente, es un establecimiento relativamente joven y aún en proceso de afianzamiento Institucional. Para comprender esto, es

necesario realizar un análisis por períodos históricos de la Institución, que permita establecer las transformaciones generadas y los desafíos futuros de la misma.



Fotografía Liney Cristina Urrego (Antioquia, 2016) Planos virtuales de la planta física I.E María Auxiliadora. Ciudad Bolívar, Antioquia

En el Primer Período, del año 2000 al año 2005, se formaliza la Institución desde el punto de vista normativo. Logra ofertar educación desde preescolar hasta noveno. En el segundo Período, de 2005 a 2008, inicia la oferta en el nivel de Educación media académica. Finalmente, el tercer Período inicia en 2009 cuando se produce la primera graduación de bachilleres. Además, la institución entra en una fase de fortalecimiento institucional y pedagógico, con el impulso dado por tres programas en los cuales participan: los pactos por la calidad, en el marco de Antioquia la más educada, líderes siglo XXI, de la fundación Nutresa y rectores líderes transformadores, programa de empresarios por la educación y la secretaría de educación del departamento. Durante este periodo, “mantener el vuelo” ha sido la expresión metafórica de la sensibilización y creación de vínculos y compromisos entre todos los actores de la comunidad frente al plan y las metas estratégicas establecidas. En la actualidad se trabaja en la construcción y desarrollo de la red y mapa de procesos, subprocesos y procedimientos.

En su propuesta de formación, el modelo pedagógico de la Institución se fundamenta en las teorías socioculturales de Vigostky, donde el maestro es un mediador del aprendizaje, quien facilita algunos andamios y andamiajes y brinda apoyo con estrategias para llevar a los estudiantes a leer y escribir desde su zona de desarrollo real, desde las cuales puede hacer por sí solo, a nuevas zonas de desarrollo potencial que realiza en compañía de un adulto y sus pares y, de ahí, a la zona de desarrollo próximo, entendido como un nuevo aprendizaje.

Durante los últimos tres años, en la I.E. María Auxiliadora he llevado a cabo las prácticas pedagógicas de la de la Licenciatura en Educación Básica énfasis Humanidades, Lengua Castellana. En este lapso, la Institución ha cambiado, poco a poco, la concepción de la alfabetización Geempa a unas más arraigadas en el contexto institucional y social. Vale aclarar que Geempa (Grupo de Estudios en Educación y Metodología de Investigación y Acción) es una didáctica de origen brasileño pos-constructivista de lecto-escritura, que ofrece modelos de actividades, materiales y fichas gráficas para que los estudiantes aprendan a leer y escribir. Sin embargo, al llevar a cabo dicha metodología en salones de 40 a 45 estudiantes, en medio de un escaso acompañamiento familiar y una disposición docente de doce horas diarias, se comprendió la necesidad de buscar y generar alternativas pedagógicas y didácticas que tomaran en cuenta las dinámicas concretas de la comunidad educativa.

Lo anterior implica que las propuestas didácticas ligadas a esta investigación debían articularse con la experiencia de alfabetización de la institución, es decir, al servicio de las necesidades de dicha comunidad y en función de los ritmos de aprendizaje de los educandos. Por eso, fue necesario tomar plena conciencia de la población participante, es decir, tipos de familia, cantidades y tipos de estudiantes (estudiantes extra edad, los estudiantes con talentos especiales, hacinamiento de estudiantes por salón), así como las relaciones estudiante - profesor, profesor - familia, profesor - pares académicos y directivos.

En la Institución Educativa María auxiliadora, se realiza anualmente un proceso de empalme, en donde los docentes le ceden su grupo al siguiente profesor. En el asunto del grado primero, la docente de preescolar hizo una descripción general del proceso académico, comportamental y comunicó diferentes acciones llevadas a cabo en el grupo. En cuanto al contenido conceptual que los estudiantes debían estudiar, la docente manifestó no haber alcanzado todos los logros, ya que estuvo incapacitada por tres meses y el tiempo perdido no se pudo recuperar.

También hizo énfasis en la heterogeneidad del grupo, problemas de concentración, de habla, aprendizaje, intolerancia, carencia de afecto y describió casos donde algunas familias que complican aún más la situación de los niños y niñas, con su actitud, poco acompañamiento en las actividades escolares y falta de entendimiento mutuo.

En la interacción con los estudiantes buena parte de la información fue entregada por la docente de preescolar. De los 44 estudiantes, 25 hombres y 19 mujeres, entre 5 y 11 años, 14 tenían problemas de lenguaje, entre tartamudez, omisión de palabras, sílabas y letras al hablar; falta de ritmo o fluidez al hablar, dificultad para expresar sus opiniones, omisión de artículos en oraciones formuladas verbalmente y por ello cuatro niños con problemas de aprendizaje, tres niños con problemas cognitivos. Cabe anotar que dicho informe fue realizado por el profesional a cargo para crear un diagnóstico formal del grupo.

Tras realizar la caracterización del grupo, empecé las clases con algunas actividades del grado preescolar. Aprestamiento con base en coordinación viso motora, coordinación motriz fina y gruesa, manejo de espacio. También busqué la forma de priorizar el desarrollo fonético y fonológico por las carencias de habla. Para ello le di prioridad a las conversaciones con los niños, a la pronunciación, a la narración de sus historias.

A pesar de las claras diferencias entre unos y otros, les encanta conversar, trabajar en grupo, participar en clase y ayudar al otro. Es común ver que tienen preferencia por sus amistades, pero esto nunca ha sido un impedimento para estar en comunidad. Al ser un grupo tan heterogéneo en su composición, se observa la importancia de que el docente sea más cercano, un poco más fraternal y no un transmisor de contenidos, en aras de propiciar valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la pertenencia de los estudiantes por su institución y por el cuidado de sus útiles escolares dentro del espacio que se comparte dentro de la institución.

Desde la conformación del grupo de estudiantes asignados por el establecimiento, se compartió un mismo sitio de labor durante los primeros tres meses del año, lo cual desató inconformidad por salón y la cantidad de estudiantes. A tal situación los directivos docentes, realizaron cambios en la disposición de los salones dentro del bloque uno de la institución, buscando la comodidad tanto de los estudiantes como del docente.

Como se puede ver en la siguiente fotografía, el hacinamiento provocó problemas con la convivencia, intercambios de útiles escolares que algunos interpretaban como robos, extravío de objetos, roles personales, intolerancia y estrés, sin dejar de un lado incomodidades con la

infraestructura como la iluminación, el deterioro de los pisos e inundaciones de los salones en los días de lluvia que provocaban humedad y por ende enfermedades respiratorias.



Fotografía Liney Cristina Urrego (Antioquia, 2016) Primer salón de clases. Ciudad Bolívar, Antioquia

Al mudarnos a uno de los salones más grandes del bloque, se experimentó un cambio en la disposición de los estudiantes, en las múltiples formas de modificar el espacio para las actividades propuestas al poder acceder a la proyección de material audiovisual, conformar grupos colaborativos, mesas redondas, utilización de las paredes como puesta en común de las tareas realizadas e incluso la elaboración de material individual como se puede observar en la fotografía



Fotografía Liney Cristina Urrego (Antioquia, 2016) Segundo salón de clases. Ciudad Bolívar, Antioquia

Al plantear las actividades tomando en cuenta las particularidades del grupo, buena parte de los padres de familia se molestaron al ver que los estudiantes tenían en sus guías y cuadernos un quehacer en algunos puntos diferentes unos a otros. Al comenzar una secuencia de actividades, la activación cognitiva y actividad principal era idéntica para todos pero en el momento de hacer sus tareas, se experimentaba una especie de movimiento del saber, es decir en las actividades alrededor del tema como la mamá (Anexo 2) unos estudiantes trataban de dibujar, colorear y de realizar la forma de las letras, mientras los niños repitentes al ya tener una habilidad motriz adquirida, realizaban actividades con las letras y palabras enseñadas. Sin embargo, los padres poco a poco fueron entendiendo que los niños mayores, por sus experiencias previas, eran más rápidos en la resolución de las tareas, pero no necesariamente en la comprensión de las mismas.

Estos son rasgos del desafío que implicó durante el proceso adaptar las propuestas al ritmo de trabajo de los estudiantes. Entre otras cosas, porque en primero deben empezar a abandonar la zona de juegos prolongados del preescolar e incorporarse a la disciplina que se requiere para aprender a leer y escribir. Así que esta adaptación tomó un tiempo extenso, pues se ponían en juego valores como el respeto, la tolerancia, el compartir, la paciencia, el cuidado de los objetos personales y los ritmos de aprendizaje. Aspectos sobre los que se ponen en conflicto los estudiantes e incluso los padres de familia.

En esta clase de coyunturas se implementaron objetivos para los estudiantes con habilidades diferentes o necesidades educativas especiales, resaltando la importancia de incluirlos en todos los trabajos del aula. Un rasgo por destacar es que la planeación debía articular todas las áreas del conocimiento (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, artística, inglés, religión, ética, educación física, tecnología). De allí la importancia de la lengua castellana, pues es la base y entrada para avanzar en el mundo de la escuela.

4.2.3 Elección del caso y temáticas que ayudan a comprenderlo

En medio de este proceso, de los estudiantes con repitencia escolar, Princesa, nacida el 23 de septiembre del año 2004, llamó mi atención. Una niña tranquila que se ubicaba en la parte de atrás del salón, para estar lejos no solo del profesor, sino de los demás estudiantes. Su timidez le impedía participar fluidamente en clase y en casi todas las actividades grupales, aun

así la estudiante tenía una capacidad verbal excelente para contar historias. Esto hizo que me inquietara por su carácter de repitente.

Princesa llevaba cuatro años en la institución, es decir, un preescolar y tres grados primeros. Ella era capaz de transcribir del tablero a su cuaderno, pero no leía ni escribía por su cuenta. Al indagar, le pregunté a las profesoras anteriores sobre las causas de repitencia y ellas aludían el poco interés y acompañamiento familiar, la apatía de la estudiante, problemas de aprendizaje. Todo esto se convertía en quejas por parte de las profesoras pero que no trascendían a un nivel pedagógico, a una respuesta clara y contundente sobre la estudiante.

En las conversaciones informales con la estudiante sobre su experiencia en los años anteriores se recolectó información personal y familiar, la cual cuenta con el respectivo consentimiento informado (Anexo 3). La niña enfatizó siempre haber estado sola, sin amigos para jugar. Al preguntarle por las docentes ella manifestaba que si bien le explicaban las actividades cotidianas, los gritos, los regaños injustificados impedían tener un gesto de reconocimiento, no solo a ella como estudiante sino en la apreciación de sus trabajos elaborados.

En las reuniones con la familia para dialogar de *Princesa* sobre estos acontecimientos, indicaron que ella y sus dos hermanos tenían un retraso o demora para el estudio. Desde la guardería, y durante cinco años, no percibieron un avance significativo de su proceso, en comparación con los demás estudiantes.

Por su parte, en el nivel preescolar hubo una aproximación a las dinámicas del aula parcialmente puesto que la docente a cargo manifestó que Princesa necesitaría refuerzos para afrontar el grado primero con más seguridad. La primera vez que Princesa realizó primero, no fue capaz de encaminarse con las propuestas didácticas y la docente tampoco dispuso un ambiente agradable. La gritaba, la regañaba airadamente y todo ello desembocó en un malestar continuo, lleno de llanto y frustración. En respuesta a todo este drama, la madre de *Princesa* optó por retirarla de la escuela en la mitad de año.

En el segundo intento por cursar el grado primero, casi no reciben a Princesa en la institución, pues el sistema penaliza el ausentismo con la pérdida de cupo y la familia debe esperar una vacante en el grado solicitado. Por eso, Princesa comenzó, nuevamente, su vida escolar en el mes de mayo, con una nueva docente. Sin embargo, al incorporarse al aula luego

de avanzado el año escolar, fue incapaz de ponerse al día con el avance académico del grupo. En esta ocasión Princesa contó con apoyo, pues la docente la invitaba constantemente a reforzar, en horas de la mañana, los conocimientos que se orientaban en la tarde, aunque no hubo suficiente empatía entre la estudiante y la docente.

Llegamos pues al tercer primero. Desde que empecé a interactuar con Princesa, noté un vacío emocional y de confianza en sí misma. De hecho, se resguardaba en un compañerito para la realización de trabajos y actividades en clase. Al parecer, Princesa tenía una barrera conmigo, una forma de protegerse, como si no quisiera volver a ser despreciada por mí, ni por nadie.

Al contemplar tal situación, llamé a la madre de familia de Princesa para comentar la situación y pedirle más apoyo en el proceso escolar de la estudiante. De inmediato la señora puso como excusa su trabajo para no asumir su compromiso de acompañar a la hija. Ante tal reacción y pese a su precaria salud, la tía de Princesa se hizo cargo del proceso de aprendizaje de la niña.

¿Cómo aprendió a leer y escribir?

Frente a las variables y rasgos expuestos del grado primero de la Institución María Auxiliadora, se tomó la decisión de abordar un tema general como lo es la familia, durante el primer periodo. Esto implicó desarrollar un proceso que va desde lo particular a lo general, en tanto a la construcción de pequeños textos al final de año. Todo lo cual se realizó en el horizonte y desafíos de la alfabetización crítica, la cartografía y la oralidad.

El diseño, implementación y evaluación de las configuraciones didácticas se orientó desde la secuencia didáctica, la actividad permanente y la actividad independiente. Estas se articularon a lineamientos, estándares del MEN, al plan de estudios de la institución para conformar un plan de aula innovador pero contextualizado.

Iniciar con el tema de la familia fue algo que no pasó desapercibido para *Princesa*, pues su mamá es madre soltera y, con sus demás hermanos, viven en la casa de sus abuelos. En este inicio de las actividades, se pusieron en juego no solo las motivaciones personales de los estudiantes, sino, también, las condiciones metodológicas y estrategias. Vale la pena destacar el

video “una familia grande para un nido pequeño”, la proyección del cuento “Mi mamá es mágica” y el cuento “Mi mamá” de Anthony Brown. Allí se mostraban diferentes facetas de las madres y la dinámica de trabajo incentivaba a los niños a ir más allá del reconocimiento de una letra, pues el interés residía en palabras significativas y en imágenes detonantes que se convertían en expresiones orales, antes, durante y después de la lectura.

La figura femenina en la vida de Princesa ha sido fundamental, su abuela, su madre y su tía son las encargadas de acompañarla todos los días. Es probable que por tal razón funcionaran con Princesa las actividades alrededor de esa figura femenina, de la casa, de la comida, de los enseres y demás aspectos en torno al hogar. Todo lo cual permitía integrar letras, imágenes, videos, palabras, oraciones y textos creados por Princesa y todos los niños. Sin embargo, al referenciar a su padre o a la figura paterna con cuentos como “PAPÁ!!!!” de Philippe Corentin, y “Mi papá” de Anthony Browne, Princesa se molestaba. De hecho, salió a flote la sensibilidad de más de un niño del grupo. A modo de ejemplo, un niño contó que su padre los había abandonado a su madre, su hermana y a él, llegaba a afirmar que odiaba a su padre.

Al ver la complejidad de tal situación y la complejidad del mundo afectivo de los estudiantes, se agregó un cuento más, “El divorcio entre papá y mamá” de Cornelia Meud. Este cuento habla de la separación de dos osos por la cantidad de problemas que tienen y, gracias a ese amor que les tienen a sus hijos, se expresaba la separación como la mejor alternativa. Al conversar y analizar tales situaciones, a la luz del cuento, Princesa y el niño afectado se calmaron y contemplaron otras variantes.

Cuando se articula el lenguaje con la vida cotidiana y las realidades sociales muchas cosas pueden pasar en el aula. Como en la situación referida, hay temas que duelen o alegran, lo importante es tomar en consideración a estos estudiantes que, pese a su corta edad han vivido cosas tan fuertes que resulta importante escuchar e involucrarse, hasta cierto punto, para poder ayudar a contemplar otras perspectivas.

Una situación en este mismo sentido fue el dolor que le causó a *Princesa* el saber que su tía estaba grave. La preocupación de la estudiante por su ser querido hizo que el rendimiento académico colapsara, pues dejó de participar, ayudar y compartir en clase y se apartó del grupo. Es en este tipo de situaciones donde la teoría, los deseos enseñar y la experiencia aporta muy

poco, pues las dinámicas escolares están llenas de eventualidades que se salen de las manos y el docente, casi siempre, se vuelve un observador impotente. Dos meses después, la tía de Princesa logró salir de coma y, tenuemente, logró dar señales de vida. Esto les devolvió las esperanzas a su familia y a *Princesa* para poder retomar y continuar su proceso formativo.

La realización de las actividades se dilató más de lo esperado. Además, era evidente la brecha entre unos estudiantes y otros frente a lo académico. Por eso, se recurrió a un refuerzo de las actividades durante las horas de la mañana. Se convocó y animó a los niños que lo requerían, mediante juegos y la motivación de los padres de familia a vincularse aún más en el proceso hasta ahora logrado. Gracias a estos continuos esfuerzos extra, *Princesa* se vio más preocupada por aprender, pues esta era la tercera vez que repetía el grado primero y surgió el interés por superarse.

Princesa ha manifestado sentirse cómoda en el grupo y con su maestra. Esto la ha motivado y evidenciado que la empatía y el reconocimiento, son importantes entre maestro – estudiante para lograr lo que antes no se lograba. En este aspecto la Doctora Frigerio, en su videoconferencia “Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas”, menciona “nadie puede conocer, si no es reconocido. Quizás entonces podríamos hacer una pequeña moraleja, un pequeño corolario: las relaciones pedagógicas necesitan el gesto de reconocimiento” (Frigerio, 2012)

Al aplicar este gesto de reconocimiento en el caso de Princesa y en el grupo primero que la rodea, se empieza a evidenciar un cambio necesario en las concepciones para la preparación de las clases, en la disposición del tiempo, en el manejo de los recursos del aula, en atender esas formas tan distintas de aprender. Cómo entender que la hermosura de un jardín radica en la diversidad de sus flores, esa variedad le implica a su jardinero abonar y regar el agua en diferentes momentos para que florezcan en la mayor plenitud. Reconocer implica en este caso, respetar los ritmos de aprendizaje, aprender a desaprender, apoyarse en los compañeros de labor para tratar de ver en perspectiva y seguir avanzando.

Ahora bien, durante el proceso se abordó la oralidad desde las narraciones de las historias de los niños, los comentarios anecdóticos durante los cuentos y mediante la participación activa con sus explicaciones particulares de los hechos dentro y fuera del salón.

Al respecto, actividades como “mi primera exposición”, resaltaron el valor de trabajar en equipos colaborativos. De igual manera, fue importante para los niños enunciar cómo se realizó el trabajo y su relevancia para nuestro pueblo.

En esos días, precisamente, Ciudad Bolívar no la pasaba bien, pues sucedieron noticias espeluznantes que harían llorar a cualquiera. Con los estudiantes, leímos y comentamos lo que decía la prensa sobre lo sucedido. Se aprendió más sobre la noticia y cómo leer la prensa escrita. Al ser la noticia tan nuestra, no fue raro que algunos estudiantes lamentaran mucho las pérdidas y se vincularán diciendo cómo sus familiares ayudaron, de una u otra manera, al traslado de la cabra Lulú o al desplazamiento de los niños macheteados al hospital.

La oralidad se vivió de una manera plena, desde la narración, la descripción, el rumor, la hipótesis de la ola de violencia y desde la crítica, que servía para escribir sobre la falta de respeto, intolerancia y el sentido de la vida en la sociedad. Princesa escribió en el tablero, “no más maltrato animal, no más niños tristes”. Esto dejó a todos pensativos e inspiró la realización de unos cuentos titulados: “la triste historia de Lulú”.

En cuanto a la cartografía, se utilizaron medios tecnológicos y la implementación de recursos digitales TIC. Princesa, junto con otros compañeros, aportaron el redescubrimiento de nuestro municipio desde la fotografía. En un principio, documentamos el recorrido desde sus casas hasta la escuela (cartografía personal) y, en un segundo momento (cartografía del municipio), todos realizamos una caminata fotográfica desde el parque, casa de la cultura, hasta el colegio.

Con el programa Emaze, se presentaron unas diapositivas para que los estudiantes entendieran mejor dónde estamos, cómo nos ubicamos en el mundo, mediante un viaje desde el mapamundi hasta llegar al municipio. Con el programa virtual Prezi, se presentaron las fotos que los niños tomaron en los recorridos y, por último, una Presentación del comic donde se le da vida a las historias de algunos estudiantes con sus fotografías para completar, parear, escribir, ubicar los barrios donde estos niños viven en el municipio de Ciudad Bolívar.

1 8 0 3



Fotografía Liney Cristina Urrego (Antioquia, 2016) Collage fotográfico por el municipio. Ciudad Bolívar, Antioquia



Fotografía Liney Cristina Urrego (Antioquia, 2016) Extremo del parque principal. Ciudad Bolívar, Antioquia

Estas nuevas formas y medios vincularon a los estudiantes entre sí y con los objetos de enseñanza, permitieron visualizar el territorio viviéndolo, observándolo – observándose- y transformando opiniones para convertirlo en algo propio y con sentido. Se logró aportar en la construcción de un genuino aprendizaje significativo. De este modo, el territorio dejó de ser algo ajeno y pasó a ser una construcción propia, llena de experiencias propicias para aportar a la formación de una identidad cultural arraigada en un verdadero conocimiento del patrimonio del municipio.

Gracias a su esfuerzo durante todo el año, Princesa logró convertirse en una líder preocupada por los demás, en una persona capaz de socializar cada vez mejor con sus compañeros. Se desenvolvía con más propiedad a la hora de hablar y consolidar su proceso en

lectura y escritura. Vale la pena resaltar que consiguió tales logros, prácticamente sola, pues su madre trabajaba y su tía, máximo apoyo en su proceso de formación, no pudo acompañarle por completo. Sus logros se debieron, en gran medida, a su dedicación, por su compromiso en las actividades extracurriculares, por realizar las actividades del día a día y, sobre todo, por amor propio.

4.3 Vidas con traje multicolor

Kelly Johana Berrío Montoya. Investigación en el municipio de Ciudad Bolívar

“Las políticas educativas parecen estar diseñadas para procurar el beneficio de los más aventajados y no para disminuir las desventajas de los más desfavorecidos”

Deyse Ruiz

4.3.1 Trayectoria académica

Mi nombre es Kelly Johana Berrío Montoya y soy oriunda del municipio de Ciudad Bolívar. Allí desarrollé cuatro prácticas, desde el VI semestre hasta el IX. Estas se constituyeron en el insumo principal de mi trabajo, donde asumí el rol de docente con el grupo de adultos del barrio la Floresta, quienes estuvieron prestos a ser partícipes del proceso alfabetizador. Adicional a las prácticas mencionadas, también desarrollé dos prácticas tempranas en el municipio de Andes, cuando cursaba el IV y V semestres. Estas se llevaron a cabo en la Institución Educativa San Juan de Los Andes con grupos de 2°. A diferencia de mis compañeras de investigación, no cuento con años de experiencia como docente de básica primaria, razón por la cual fue un gran reto para mí, asumirme como docente titular del grupo de adultos en La Floresta.

De la formación ofrecida por la licenciatura cabe destacar la escasa presencia del componente didáctico, aunque, en épocas pasadas, el pensum contemplaba algunos cursos de didáctica. Resalto este aspecto porque al asumir el reto de trabajar con los adultos, debí valerme de una actitud autodidacta, por medio de consultas que realizaba en internet y la observación de

las clases de docentes que estaban con grupos de preescolar y primer grado. Además, el hecho de tener que retribuir una beca de la Gobernación de Antioquia, mediante 50 horas de servicio social en instituciones educativas, representó una experiencia que me fortaleció en este proceso complementario de autoformación en didáctica del lenguaje. Del III al IV semestre, presté el servicio social en la biblioteca municipal de Ciudad Bolívar. A partir del VI semestre empecé mi trayectoria investigativa en el tema de la alfabetización inicial. Por eso, opté por emplear dicho tiempo apoyando a docentes que trabajaban la alfabetización inicial. Fue así como llegué a la Institución María Auxiliadora donde, actualmente, labora una de mis compañeras de la presente investigación, Liney Cristina Urrego. En tal institución apoyé el trabajo de una profesora del grado preescolar durante un semestre.

Luego, el rector me pidió que le prestara mi colaboración con un grupo de preescolar para que no tuviera que ser desescolarizado, puesto que la docente titular, en ese entonces, sufrió un accidente automovilístico que le generó una incapacidad de varios meses. Por esta razón, entre las otras dos docentes de preescolar de la institución y yo, tratábamos de suplir el tiempo escolar, de forma tal, que los niños no estuvieran ausentes del colegio durante varios meses, puesto que ello les hubiera generado un evidente retraso académico en comparación con los otros dos grupos de preescolar. Confieso que esta fue una experiencia muy fuerte, me sentía agobiada, desconcertada... sentía que no tenía la preparación académica adecuada para responder a las necesidades de estos niños.

Mi área de formación ha tenido un fuerte componente literario, sintáctico, semántico, pero muy poco lúdico y menos con niños de preescolar. Por intuición y por lo que he podido observar de las docentes de preescolar en mí paso por el colegio, reconocía que en esta etapa escolar era importante el canto y el juego para que los niños exploraran su cuerpo y sus emociones. Sin embargo, también estaba el componente de la norma. Los pequeños deben ir aprendiendo hábitos y respeto por las reglas que son necesarias para la vida en sociedad; tolerancia, colaboración, defensa de la verdad, entre otras. Pero, ¿qué iba a hacer para responder a ello? no sabía canciones ni juegos, bueno sí, tal vez uno que otro, pero de mi infancia, no porque lo hubiera aprendido en la universidad. ¿Qué llevo para la clase del lunes? ¿Y para la del día siguiente? Un conjunto de interrogantes que me movilizaron a reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de mi formación, además de plantearme nuevos desafíos en

mi labor. Lo anteriormente descrito da cuenta de la experiencia previa que tuve como docente, para luego afrontar el trabajo de alfabetización con población adulta.

4.3.2 Descripción del contexto

La Floresta, uno de los barrios periféricos más conocidos en el municipio de Ciudad Bolívar, lugar que recorrí, puerta a puerta, cual vendedora ambulante, no para vender un producto tangible; sino para ofrecer la posibilidad de acercarse al mundo de las letras que, hasta ese momento, era desconocido, en parte o en su totalidad, por muchos residentes del barrio. De esta manera, ofrecía un nuevo horizonte para aprender a interpretar el universo literario contenido en la cultura y que repercute en la esfera social. Allí se viven problemáticas como pobreza, vandalismo, drogadicción, maltrato, entre otras. Entre las formas de sustento económico de la mayor parte de sus pobladores, se destaca la recolección de café, el trabajo de mujeres como empleadas domésticas, la venta de hortalizas en la plaza de mercado y el trabajo de hombres como cotereros en las compraventas de café del municipio.

La Junta de Acción comunal de la localidad me proporcionó el salón comunal del barrio, para trabajar. En el día funciona como un hogar infantil en el que muchos niños de escasos recursos, obtienen protección y pueden dar rienda suelta a su imaginación; aprenden a través del juego y las relaciones con otras personas. Posee una decoración bastante llamativa, realizada por parte de las jóvenes del cuerpo de apoyo del *Comité Privado de Asistencia a la Niñez (PAN)*, avalado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ellas realizan labores educativas con niños y madres de escasos recursos.

Los encuentros de alfabetización, se realizaban dos veces a la semana, generalmente lunes y martes de 7:00 pm a 9:00 pm. Los asistentes eran adultos, en su mayoría mujeres, aunque también participaron dos niños de 12 años que no sabían leer ni escribir y que por iniciativa propia quisieron pertenecer al grupo. Las flores, mariposas, nubes, pájaros, entre otras figuras invitaban a pensar que no sólo los niños tenían la posibilidad de viajar entre imágenes de ensueño, sino que los mayores también lo pueden hacer si tienen la disponibilidad de ver el mundo de otras formas, múltiples alternativas que movilizaran la conciencia de que se es mucho más de lo que a simple vista se ve, y que las capacidades no deben limitarse por las dificultades y carencias que nos hayan tocado.



Fotografía Kelly Johana Berrio (Antioquia, 2016) Salón comunal. Ciudad Bolívar, Antioquia

Por medio de los diversos encuentros, se generó una mayor comprensión de las vidas de los participantes, algunos habían sido niños que tuvieron que ausentarse de la escuela porque debían trabajar para contribuir al sustento económico de la familia, niñas a las que no les era permitido ir a estudiar porque, según sus padres, “se iban a corromper” y otras, cuyas familias no le concedían ningún tipo de importancia a la educación.

Ahora bien, con relación a las configuraciones didácticas implementadas con el grupo del barrio la Floresta en el municipio de Ciudad Bolívar, se elaboraron cuatro; *tu historia y mi historia entre palabras*, *el árbol de mi vida*, *emociones, personas y acciones* y *me cuento, me ubico y me escribo en mi muro de Facebook*. Las dos primeras durante los dos semestres del año 2015 y las dos restantes, durante el 2016. Si bien se habla de Cuatro semestres, cada uno de ellos contó con un aproximado de tres meses efectivos. De esta forma se tuvo un total de doce meses de trabajo. A continuación detallaré la ejecución de cada uno.

Durante el primer periodo del año 2015, empecé mi trabajo con el grupo de alfabetización de adultos. Con el asesor de dicha época, se consultaron diferentes métodos de

alfabetización de adultos en Latinoamérica. Los que más llamaron nuestra atención fueron el método cubano “*Yo sí puedo*” y el del Brasileño Paulo Freire. De este último, la temática de las palabras alfabetizadoras nos pareció muy pertinente para empezar a explorar con el grupo de la Floresta. De esta forma, las palabras generadoras propician un

Levantamiento del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará [...] se realiza mediante encuentros informales con las personas de las áreas escogidas. A través de estos encuentros, se determinan los vocablos con una alta carga emocional y aquellas expresiones típicas de la población, sus expresiones peculiares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos (Rodríguez, 1982, p.53)

Elaboramos conjuntos de términos a través de los cuáles buscábamos acercarnos a las realidades de los adultos, ampliar la comprensión de las mismas y, de esta forma, evitábamos caer en el papel de los colonos que todo lo sabían. Finalmente, se implementó una configuración didáctica basada en las palabras generadoras, la cual se denominó *Tu historia y mi historia entre palabras*. El objetivo central de esta fue reconocer y reivindicar palabras con un alto valor simbólico dentro de la cotidianidad de los asistentes (Anexo 4), como punto de partida para reflexionar sobre problemáticas sociales, políticas, culturales, familiares e individuales.

Con relación a los diferentes momentos de los encuentros, estos fueron agrupados en dos componentes: *Crítico* y *Funcional*. El primero de ellos incluyó la *sensibilización, conversatorio y lectura de imágenes asociadas a la palabra generadora*. Por su parte, el segundo contó con la *escritura en el tablero y uso de fichas de lectoescritura*, además de la *socialización de los trabajos realizados en clase y la asignación de compromisos para el siguiente encuentro*. A continuación, se amplía un poco más lo que incluyó cada uno de estos momentos:

Componente crítico:

1. Sensibilización

En esta primera fase del encuentro inicialmente destinaba algunos minutos, entre cinco y diez, para preguntarles cómo les había ido el fin de semana –los encuentros se daban los primeros días de la semana- y cómo estaban anímicamente. Con estas breves conversaciones podía conocer un poco sobre sus realidades cercanas y su diario vivir, elementos centrales

dentro del estudio de caso. Luego les leía en voz alta un escrito literario, casi siempre un cuento o poema que fuera ameno y comprensible, que guardara relación con la palabra generadora que se trabajaría en la sesión. Por medio de estas historias se abría la posibilidad de diálogo. Inicialmente había dificultad con la escucha y era poca la participación, pero, con el pasar del tiempo, ellos mismos pedían “*el cuento*” para comenzar la clase, incluso habían ocasiones en que la historia les remitía a otros relatos que conocían, o vivencias particulares de sus vidas. A modo de ejemplo, para abordar la palabra *pobre*, se leyó el texto “*Cafeteros*”, para la palabra *sancocho*, la lectura fue “*La olla de las monjitas*”. Ambos textos se encuentran en la colección *Secretos para contar*, una serie de tomos que se han entregado a las escuelas y los colegios rurales hace más de 10 años. Continuando con los ejemplos, palabras como *necesidad* y *vecino*, se desarrollaron mediante los textos “*Ante la ley*”, de autoría de Franz Kafka y “*Tiempos de ropa tendida*” del Colombiano Daniel Samper Pizano, respectivamente.



Fotografía Kelly Johana Berrio (Antioquia, 2016) Lectura en voz alta. Ciudad Bolívar, Antioquia



Fotografía Kelly Johana Berrio (Antioquia, 2016) Otros asistentes a las clases. Ciudad Bolívar, Antioquia

2. *Conversatorio y lectura de imágenes asociadas a la palabra generadora*

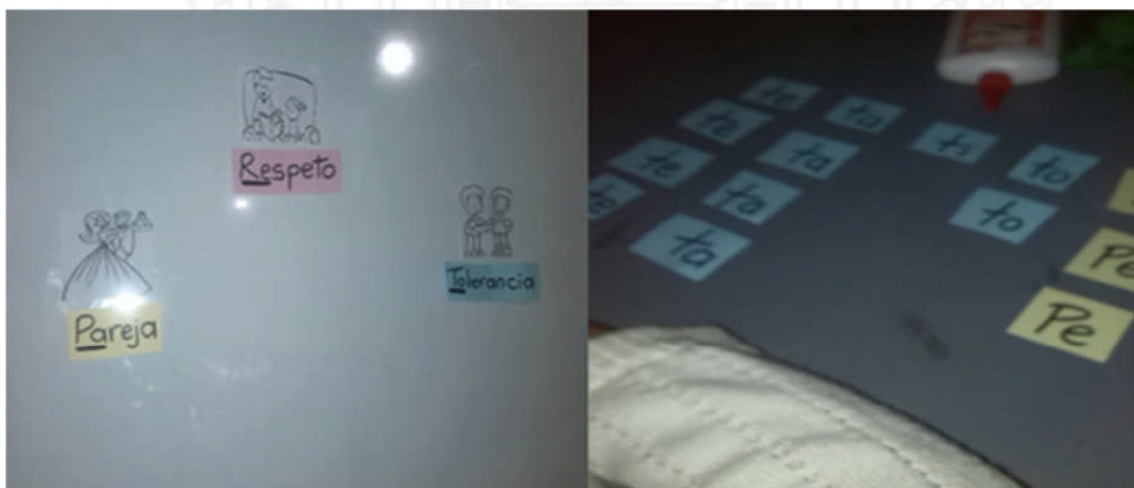
Durante este momento se afianzaba el componente de alfabetización crítica de nuestra propuesta. Inicialmente, se exploraba la relación de la palabra generadora con el texto de la sensibilización y luego se procedía a establecer relaciones con problemáticas cercanas a las vidas de los participantes. Por ejemplo, con la palabra *vecinos* se develaron múltiples situaciones que incluían tanto relaciones fragmentadas con los mismos, como fuertes lazos de amistad. Los participantes mencionaron relaciones poco cordiales que incluían agresiones verbales debido a los daños ocasionados por parte de los hijos de algunas personas en propiedades ajenas y agresiones físicas por conflictos entre una familia y otra. No obstante, también se hizo mención de relaciones en las que el apoyo y la colaboración entre algunas personas, les habían permitido sortear y superar situaciones difíciles. Cabe aclarar que se pretendía problematizar y generar reflexiones con relación a problemáticas cercanas a las vidas de los participantes. Ahora bien, en aras de lograr un equilibrio entre la perspectiva crítica y la funcional, también se optó por emplear la mitad del tiempo de los encuentros en afianzar aspectos concernientes a la construcción y apropiación del código.

Componente funcional

1. Escritura en el tablero y uso de fichas de lectoescritura

Escribir la fecha, el nombre del municipio y el nombre de cada uno en el tablero era una actividad permanente para generar un reconocimiento y apropiación de algunas grafías. De esta forma, se apelaba al componente memorístico y reiterativo que también es necesario en el proceso de adquisición del código escrito. Luego se pegaba en el centro del tablero la o las imágenes asociadas a la palabra generadora de cada sesión. Después se procedía a entregarles unas pequeñas fichas elaboradas en hojas de papel donde se encontraba cada una de las sílabas de las palabras. Adoptando la postura de Freire, él denominó a este modo de trabajo como agrupación por familias fonéticas. Así se descomponían las familias silábicas de la palabra generadora escogida. Por ejemplo, al descomponer la palabra *necesidad*, quedaban cuatro familias *ne-ce- si- dad*. Al contar con este insumo se procedía a formar nuevas palabras a partir de estas. Inicialmente buscaban ser formadas a partir de las sílabas extraídas de la palabra

generadora, en caso de que no fuera posible extraerlas, entonces se procedía a elaborar la combinación de las consonantes elegidas. En este caso, *n*, *c*, *s*, y *d*, con las cinco vocales; *na-ne-ni-no-nu*, *ce-ci-*, *ca-co-cu*, *sa-se-si-so-su* y *da-de-di-do-du*. De este modo, se amplió la posibilidad de combinaciones y se lograban resultados como *nuca*, *suda*, *cono*, *sida*, entre otras. Al concluir esta fase de trabajo en grupo, se pegaba la imagen de la palabra generadora trabajada en una de las esquinas del tablero, junto a la palabra generadora y la familia fónica que la acompañaba. Esto se hacía con la intención de que en otras clases se pudieran volver a retomar y reforzar su apropiación. Finalmente, se les hacía entrega de unas fichas de lectura y escritura. A través de estas se reforzaba el trabajo con las familias silábicas y se incorporaban otras estrategias, como trabajos por asociación de imágenes y grafías, sopas de letras, crucigramas, palabras para completar, entre otras.



Fotografía Kelly Johana Berrio (Antioquia, 2016) Fichas de lectura y escritura. Ciudad Bolívar, Antioquia

2. Socialización de los trabajos realizados en clase y asignación de compromisos para el siguiente encuentro

En esta fase se socializaba el trabajo realizado en las fichas de lectoescritura. Algunas actividades se realizaban de forma individual o en parejas. La puesta en común permitía reconocer cuáles grafemas les generaban mayor dificultad, además de identificar los que ya conocían y dominaban con mayor facilidad. Por petición de ellos, cuando estaba por finalizar el encuentro, se les hacía entrega de las fichas y se les escribía algunas muestras en sus cuadernos. Lo relacionado con las muestras respondió a la petición de los asistentes quienes enunciaban

que querían repasar en casa. No lo había contemplado puesto que la mayoría de ellos tenían diversas ocupaciones, la mayoría de tiempo completo y con horarios muy extensos. Reconocía que el hecho de asistir a los dos encuentros semanales en las noches, ya suponía un gran esfuerzo de su parte, sin embargo, como lo acabo de mencionar, se respondió a su deseo.

Ahora bien, un punto de partida del segundo periodo del año 2015 fue la sensación de que las palabras generadoras no habían sido suficientes, razón por la cual implementé una configuración basada en la secuencia didáctica. Esta se llamó *El árbol de mi vida* (Anexo 5) y su objetivo fue construir la genealogía familiar de cada uno de los asistentes, mientras se propiciaba un proceso de alfabetización que no solo se quedara en la decodificación de grafemas, sino que trascendiera y les posibilitara a los estudiantes un reconocimiento como seres humanos poseedores de historias de vida personal y social. Como producto de la secuencia cada uno de los asistentes elaboró su propio árbol genealógico.

Durante el año 2016 se continuó el trabajo en la Floresta y empezó a hacerse más clara y a delimitarse una ruta investigativa. La secuencia implementada se denominó *Emociones, personas y acciones* (Anexo 6), cuyo objetivo era reivindicar la subjetividad presente en cada uno de los participantes de los encuentros, mediante el reconocimiento de su estatus como sujetos garantes de derechos y deberes con la sociedad y con ellos mismos.

Finalmente, en el segundo semestre del año 2016, se delimitaron las temáticas de la oralidad y la cartografía como categorías centrales para indagar en relación con la extraedad. En esta ocasión, se optó por trabajar sobre los temas de la publicidad y las redes sociales, para ser más específicas el perfil y el muro de Facebook. La secuencia didáctica *Me cuento, me ubico y me escribo en mi muro de facebook*, la cual tenía como objetivo, integrar la oralidad y la cartografía para fortalecer el proceso de la alfabetización crítica, a través del reconocimiento y el significado otorgado a los espacios habitados y las diversas narrativas que cruzan la vida del ser humano. Al finalizar, el producto obtenido sería el perfil y el muro de Facebook de cada uno de los asistentes, ubicado en un mural al interior del salón.

1 8 0 3



Fotografía Kelly Johana Berrio (Antioquia, 2016) Muro de facebook. Ciudad Bolívar, Antioquia

Conviene aclarar que durante todo el proceso se mantuvieron los dos momentos de los encuentros, salvo algunas modificaciones. En el componente *crítico* se implementó la cartografía, se incorporaron videos que permitieron un mayor acercamiento a la realidad contextual y recorridos por diversos lugares del municipio y el barrio habitado. Por su parte, el trabajo con la publicidad permitió trabajar álgidos temas de interés nacional como el referendo y el plebiscito del 2016, además de tocar las noticias trágicas que, desafortunadamente, tocaron al municipio de Ciudad Bolívar a finales del año 2016. A partir de los debates generados por estos temas, se realizaron algunas puestas en escena donde los asistentes adoptaban diferentes papeles y, mediante su representación, daban a conocer al resto del grupo los puntos clave que generaron dichos conflictos. En el componente *funcional*, básicamente, se siguió trabajando de la manera expuesta previamente.

4.3.3 Elección del caso y temáticas que ayudan a comprenderlo

Si bien el trabajo con adultos fue desarrollado durante cuatro semestres, para el estudio de caso sólo se eligió al grupo que permaneció durante el segundo semestre del año 2016. En total fueron 8 personas, sin embargo sólo se eligió a 5 personas; 4 mujeres y 1 niño, quienes asistieron con regularidad a todo el proceso. Para proteger sus identidades, cada uno fue

nombrado con su color favorito, información que surgió después de una actividad realizada en clase. Con relación al material testimonial y fotográfico recogido durante el proceso de investigación, se contó con el consentimiento informado generado desde la junta de acción comunal, la cual aprobó el uso de espacio y la información producto de las intervenciones en dicho escenario (Anexo 7)

Azul

“La entrada para el Manzanillo, yo he ido a pasear por allá con mi mamá, mi tía, mi hermanito... nos fuimos pa un río a hacer sancocho. La pasamos muy bueno”

Es un niño de 12 años de edad que en el año 2016 cursaba tercero de primaria. Residía con sus padres y su hermanita menor. Fundamentalmente el sustento de su familia se ha basado en la recolección de café, trabajo en el cual ha laborado su padre, mientras su madre se ha dedicado a ser ama de casa. Le ha gustado mucho salir a pasear con su familia y comer frijoles, pero ha detestado la cebolla. Es un niño que, a su edad, ha sido promovido de un grado a otro, a pesar de que aún no adquiere el código escrito. Particularidad resultante de la autonomía en el proceso de evaluación que el MEN por medio del decreto 1290 le otorga a las Instituciones. A través del SIEPE (Sistema institucional de evaluación y promoción) las instituciones son las encargadas de determinar qué estudiantes son promovidos y cuáles no. En el caso de *Azul*, la institución a la que asiste ha decidido continuar promoviéndolo, apelando a la no repitencia y no deserción escolar.

Algunos de sus profesores le decían que no aprende por ser un perezoso, otros afirmaban que tiene problemas de aprendizaje. Finalmente, ¿qué decía él? *Azul* enunciaba que iba a la escuela porque los papás le decían que fuera, pero las clases se le tornaban aburridas y era poco lo que entendía. Además, tenía maestros que lo regañaban y le gritaban que era un bobo. Ahora, con el tema de la lectura y la escritura, cuando empezó a asistir a los encuentros confundía las vocales, no sabía escribir correctamente su nombre y sólo identificaba algunas consonantes. Al final del proceso escribió su nombre completamente, aprendió a nombrar cada una de las vocales y la mayoría de las consonantes. Por otra parte, por medio de los ejercicios cartográficos mostró un mayor reconocimiento de su entorno y de su propia historia de vida. Con relación a su oralidad, es un niño que a veces se mostraba bastante tímido. Sin embargo,

por medio de los conversatorios y puestas en escena, adoptó una actitud de mayor participación, seguridad y empatía con sus compañeros.

Royo

“Uno mira los animalitos y hasta le dan ejemplo a uno porque saben vivir mejor que uno”

Mujer de 55 años de edad, madre de dos hijos y abuela. Abandonada por sus padres, creció en la casa de una familia que la adoptó. Dicha familia nunca le prestó importancia a la educación y no la dejaban ir a la escuela, porque según ellos, se iba a corromper. En la actualidad vive con su esposo y su nieta, puesto que la madre de esta trabaja en Medellín y viaja con cierta regularidad a visitarlas. Incluso para poder asistir a los encuentros, debía llevar a su nieta de 5 años, de lo contrario no habría podido participar del proceso. El sustento de su familia se ha basado en la recolección de café, trabajo que desempeña su esposo, mientras ella se ha dedicado a las labores del hogar.

A *Royo*, le ha gustado ver novelas y comer sancocho, de otra parte, las peleas le han molestado. Incluso decía que los animales pueden llegar a darles ejemplo a las personas al mostrar una mejor forma de vivir. Con relación a su proceso de lectura y escritura, fue la persona evidenció un mayor nivel de avances, tanto en el proceso funcional como en el crítico. En lo funcional, aprendió a escribir su nombre, diferenciar vocales y consonantes, además de escribir y leer algunas palabras, incluso un día manifestó: *“a mí me motiva aprender a leer y escribir pa hablar por whatsapp y chats con mi hija”*. En cuanto a la cartografía y la oralidad, estas le aportaron en la medida en que manifestaba mayor reconocimiento de los espacios habitados y lo que ellos implicaban en su vida, además de mostrar mayor habilidad a la hora de expresarse en público, situación que, al inicio, rara vez sucedía.

Rosado

“Eso le toca a uno irse desde la madrugada a ver si le dan un ficho pa pedir cita en ese hospital, más fácil lo dejan morir a uno. Qué injusticia”

Rosado es una mujer de 42 años que siempre ha vivido en el municipio de Ciudad Bolívar, madre de 5 hijos; 3 hombres y 2 mujeres. La mayor de ellas, una joven de 22 años, fue asesinada en el año 2015, época en la cual ya estaba asistiendo a los encuentros. A raíz de ello

tuvo que hacerse cargo de su nieta, una pequeña de 4 años. *Rosado* nunca asistió a una escuela. Su esposo se ha dedicado a la recolección de café, mientras ella se ha encargado de las labores de la casa, aunque cuando ha tenido oportunidad, ha trabajado como empleada doméstica.

Lo que más le ha gustado es ver novelas y dormir, de otro lado le ha generado molestia tener que soportar la negligencia de los hospitales. En relación con su proceso de lectura y escritura, desde el aspecto funcional, lo más notorio fue la escritura correcta de su nombre, la identificación de vocales y algunas consonantes. Respecto al componente crítico, a través de la oralidad y la cartografía, mostró notables avances. Al inicio se mostraba como una persona taciturna y de carácter áspero, pero con el tiempo mejoró la comunicación con sus compañeros y avanzó en el proceso de nombrarse y reconocerse a ella misma como una portadora de historias que, si bien no han sido fáciles, le han permitido seguir en pie de lucha por mejorar su vida y la de su familia.

Verde

“Cuando nos encontramos con los otros contamos y compartimos un poco de nosotros”

Verde es una mujer de 44 años, madre de 4 hijos y abuela de tres nietos. Ha tenido que sortear situaciones muy difíciles con relación con el consumo de drogas de uno de sus hijos, además del embarazo a temprana edad de una de sus hijas. Su esposo se ha dedicado a la recolección de café; principal insumo económico con el cual cuenta la familia. Disfrutaba de los encuentros con el grupo de alfabetización, puesto que manifestaba que su esposo difícilmente le permitía salir. Estudió hasta tercero de primaria, pero luego no volvió a practicar la lectura ni la escritura de forma frecuente, razón por la que, si bien contaba con gran parte de la alfabetización funcional, no tenía claridad sobre la escritura y pronunciación de algunas letras. En su caso, fue notoria la mejora en la fluidez para leer, escribir e interactuar con los demás integrantes del grupo. Con el tema de la cartografía, principalmente, se vio tocada por aquella relacionada con los lugares del municipio, siempre ha vivido en él y guarda múltiples anécdotas de lugares particulares.

Amarillo

1 8 0 3

“Es muy bueno cuando uno está en el campo. Uno se consigue la comida... los plátanos, la yuquita, pero es una cosa muy dura cuando llega esa gente a hacerle dar miedo a uno. Así uno no quiera toca irse”

Es una mujer de 39 años, madre de una hija que tiene 9 años. La mayor parte de su vida vivió en una de las veredas del municipio. Desde que su hija cumplió la edad para ingresar a estudiar, se trasladó a vivir al casco urbano para que la niña no tuviera las mismas dificultades que ella tuvo que vivir. A pesar de que, desde niña, mostró mucho interés por el estudio, residía en un sitio muy apartado. Por eso, estudió hasta quinto de primaria, pero luego no pudo continuar estudiando. Le ha gustado mucho la tranquilidad y sosiego de la finca de sus padres, razón por la cual los días entre semana ha acostumbrado irse a trabajar allí, y luego regresar al pueblo en horas de la tarde. Su situación familiar ha sido marcada por grandes tragedias; la muerte de una bebé de 11 meses, el cáncer de su padre y el de su esposo. Respecto a su proceso de lectura y escritura, similar al caso de *Verde*, la falta de práctica, generó que se le olvidaran algunos aspectos de índole gramatical. Con relación a la oralidad y la cartografía, evidenció un interés especial en la cartografía personal, esta la conmovió profundamente. Por su parte en la temática de la oralidad, compartió gran cantidad de las historias que la acompañan, además, con el transcurso del tiempo, fue mostrando mayor seguridad en sí misma y en lo que decía. Una mujer aguerrida que, en medio de todo, halló en los encuentros una compañía, un espacio para hablar de sus preocupaciones, tristezas, además, de expresar sus esperanzas y alegrías.

Las descripciones anteriormente mencionadas de cada uno de los integrantes del estudio de caso, permitió generar un panorama de sus historias de vida. Adicional a ello, dieron a conocer los progresos que tuvieron con relación a los aspectos funcionales y críticos que se trabajaron en la investigación. A continuación se precisarán algunos avances con relación a las categorías de oralidad y cartografía, además de las reflexiones generadas a partir de temáticas particulares que se desarrollaron en el transcurso del trabajo.

Oralidad

Cuando los estudiantes reconstruían las historias que se les narraba en voz alta, por medio de las imágenes que les eran entregadas antes de la lectura, lograron crear una percepción más clara sobre el hilo narrativo de la historia. Esto se evidenció cuando se hacían preguntas sobre lo que había pasado y recurrían a mirar las imágenes que habían ubicado de forma cronológica sobre el suelo.



Fotografía Kelly Johana Berrio (Antioquia, 2016) reconstrucción de la historia narrada por medio de imágenes. Ciudad Bolívar, Antioquia

Ahora, con los audiocuentos, se identificaron problemas de atención y escucha. Al reproducir los cuentos, pocos prestaban atención, lo que generaba que el trabajo de la oralidad se viera interrumpido, debido a que la escucha, vinculada al habla, son elementos fundamentales en dicho proceso. A razón de ello, se recurrió a una sensibilización en la que se dialogó con el grupo sobre la importancia de escuchar al otro, después de ello, se pudo dar continuidad al ejercicio.

Otra forma de trabajo de la oralidad fue un ejercicio de actuación que resultó bastante enriquecedor. Todos aceptaron la propuesta y se atrevieron a hacer algo que nunca habían hecho. En especial una de las personas que se ha caracterizado por ser callada, sorprendió con una actuación muy fluida y natural. Diálogos y risas permitieron reconocer un disfrute en la mayoría de ellos.

De otro lado, las historias de tradición oral generaron múltiples referencias, se hizo alusión a narraciones que tenían que ver con historias contadas por los abuelos, tales como los

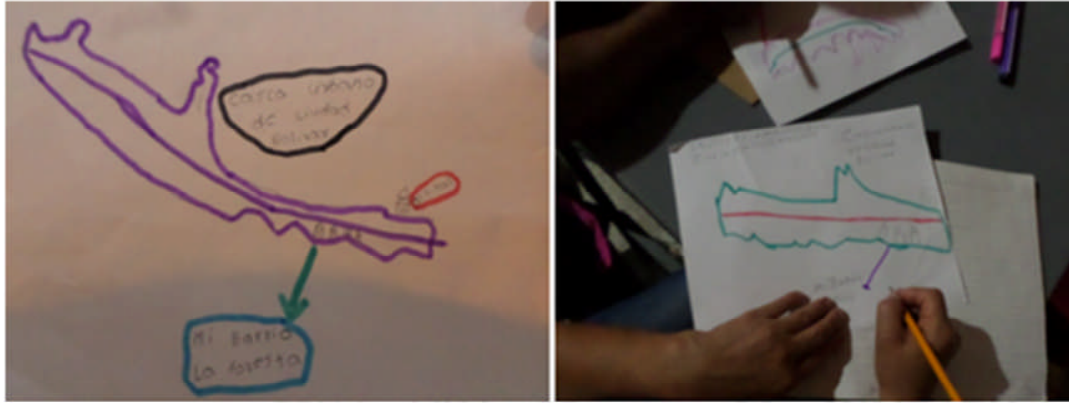
entierros de ollas de barro con monedas de oro, las ánimas en pena que protegen o asustan a personas, entre otras. También se referenciaron situaciones que les habían sucedido particularmente a ellos.

Durante el trabajo sobre el Facebook, al hablar sobre el término *red social*, se clarificó la idea de que hablar de redes no sólo se limita al uso de la tecnología, sino que es un término que se amplía a las relaciones que se tejen en diferentes escenarios donde las personas, que trabajan o comparten en grupos como el grupo de alfabetización, la familia, la acción comunal, etc. interactúan. Al respecto Verde dijo “*Cuando nos encontramos con los otros contamos y compartimos un poco de nosotros*”.

Con el tema de los refranes se dio un hecho bastante particular. Al inicio manifestaban que no conocían refranes, sin embargo, después de ver dos videos sobre refranes colombianos, algunos recordaron algunos, como: *De tal palo, tal astilla; árbol que nace torcido, jamás su tronco endereza; lo bueno no dura; El que tiene rabo de paja, no se acerque a la candela*, entre otros. En esta medida los videos sirvieron para movilizar saberes de los cuales no eran conscientes. Además de esto, fue bastante enriquecedor el ejercicio de crear situaciones hipotéticas en las que se usaran estos refranes porque permitió desmontar prejuicios. Por ejemplo con relación al refrán *De tal palo, tal astilla*, Verde dijo “*Ese se dice cuando una persona es bien mala; ladrona, matona, los hijos le salen así*” Este fue el punto perfecto para introducir el interrogante *¿Será que siempre es así?* Algunos insistían que sí, pero en el caso de Rojo, dijo “*no siempre es así, porque hay veces en que unos papás buenos que le dan buen ejemplo a los hijos y de todas formas ellos resultan malos. El que quiere ser malo lo es*”.

Cartografía

Al realizar la cartografía del casco urbano del municipio, inicialmente hubo algunas reacciones como la de Amarillo que decía “*Profesora, yo no soy capaz de hacer eso, eso está muy enredado para hacer*”. Comentarios como este, permitió conversar sobre la importancia de confiar en las capacidades de cada uno, además de la importancia que el ser humano se ponga retos que le permitan superarse.



Fotografía Kelly Johana Berrio (Antioquia, 2016) cartografía del casco urbano. Ciudad Bolívar, Antioquia



Fotografía Kelly Johana Berrio (Antioquia, 2016) lugares representativos del municipio. Ciudad Bolívar, Antioquia

Otra forma de abordar la cartografía fue al reproducir un video sobre el recorrido por algunos lugares del municipio, lo cual despertó un interés que antes no se había manifestado en ellos. Reconocían con entusiasmo sitios de la zona rural, por medio de los cuales hacían comentarios como el de Azul *“Esa es la entrada para el Manzanillo, yo he ido a pasear por allá con mi mamá, mi tía, mi hermanito... nos fuimos pa un río a hacer sancocho. La pasamos muy bueno”* En esta medida es notable como la lectura de algunos lugares del municipio movilizaron eventos significativos en sus vidas. Por otra parte, en este video también se referenció el hospital del municipio, este generó reacciones diferentes a las del video anterior. Las alusiones en este caso, en su mayoría, fueron de inconformidad debido a la dificultad que hoy día supone acceder a la salud, al respecto Rosado decía *“No, eso le toca a uno irse desde la madrugada a ver si le dan un ficho pa pedir cita en ese hospital, más fácil lo dejan morir a uno. Qué injusticia”*.

Al conversar y realizar el mapeo de las relaciones más cercanas que se tenían en el barrio, la mayoría de ellos coincidieron en que sus amistades son pocas. Particularmente, en el salón siempre fue evidente la fuerte amistad que hay entre *Verde* y *Amarillo*, además de la de *Rojo* y *Rosado*. En el mapa de *Verde*, *Amarillo* estuvo presente y viceversa. Ahora, en el de *Rojo* y *Rosado* ocurrió lo mismo. *Azul*, también manifestó tener amigos aunque fue notable su expresión al decir, “*Supuestamente uno tiene amigos, pero mentiras, la mayoría son unos falsos ahí, cuando uno sí los necesita nadie está con uno*” *Azul* sólo tiene 12 años, y quizás en sus palabras se lee una amargura mayor que la de personas con más edad, es en momentos como estos que las brechas generacionales se van cerrando, el sentir humano no se puede ver con la lupa de la edad.

Con relación a la cartografía del hogar, al hablar de los lugares de la casa y lo que estos representaban para cada uno, se develaron varias cuestiones. Una de ella fue de tipo emotivo: lugares como el balcón, la terraza y la habitación eran para pensar y alejarse de todos, cuando se está “*Cabezón*” o aburrido por algo en particular. En relación a los sitios por los cuales manifestaron mayor apatía, fueron la cocina y el lavadero de ropa puesto que son labores poco gratificantes para algunas mujeres que se dedican a ser amas de casa. Decía *Rosado*; “*La mayor parte del tiempo la paso lavando ropa, no tengo lavadora. Siempre es muy cansón, pero que más se va a hacer, toca*” por otra parte, *Rojo* enunciaba “*la cocina es buena y maluca. Es bueno comer pero es muy maluco cuando hace y hace y nada se ve, además es muy maluco cuando no le valoran el trabajo a uno, que vea esto que está simple, que no sé qué, eso lo hace aburrir a uno*”.

Al realizar la cartografía de la casa habitada, todos ellos viven en casas arrendadas, algunas más espaciales que otras. Por ejemplo, *Rosado* decía que ella vive aburrida en esa casa porque es muy estrecha. En su casa viven 6 personas y todos tienen que dormir en la misma habitación. Con relación a esto decía “*es bueno cuando uno está amplio, uno se siente mejor. Vivir como en una cajita de fósforos a nadie le gusta, eso porque toca y no hay más*”. En esta medida, se pudo ver que la falta de espacio en algunos hogares, puede generar molestias anímicas en quienes residen allí.

Ahora, por medio de la cartografía personal, se hizo el intento de que ellos nombraran aquellos sucesos que los han tocado en el transcurso de sus vidas. Algunas personas sólo

hablaron de las cosas “buenas”, ya que al preguntarles sobre hechos dolorosos optaban por no nombrarlos. Tal fue el caso de *Amarillo* cuando dijo “yo prefiero no hablar de esas cosas, hay cosas de las que es mejor no hablar porque se vienen recuerdos muy duros”. En casos como este, es evidente cómo la susceptibilidad dificulta hablar de un acontecimiento en particular. Prueba de las huellas que cada uno lleva consigo, no todo es tristeza, pero hay casos en los que ante ciertas situaciones es mejor llenar la vida de otras vivencias.



Fotografía Kelly Johana Berrio (Antioquia, 2016) cartografía personal. Ciudad Bolívar, Antioquia

Al tocar el tema del tipo de relaciones que se establecen en el reino animal, fue representativo cuando se manifestaba como, en algunos casos, los animales pueden vivir mejor que los humanos, puesto que ellos matan para sobrevivir y no sólo por hacer mal como lo hacen algunas personas. Al respecto, Rojo dijo: “Uno mira los animalitos y hasta le dan ejemplo a uno porque saben vivir mejor que uno”.

Por otra parte, hablar de la paz y la guerra en los humanos develó en gran medida una mirada pesimista sobre el tema. Puntualmente, mencionar la guerra generaba reacciones de tristeza e impotencia. Una de las aseveraciones más fuertes la hizo *Rosado*, quien en el año 2015 presenció el asesinato de su hija mientras se dirigían a una tienda del barrio “Ojalá la guerra se acabara pero eso sigue”. La paz es percibida como un anhelo, más no se visiona que

se pueda lograr, porque como decía Rojo *“Desde que a los pobres nos tiren cada vez más duro y los ricos sigan consiguiendo plata, las cosas siguen mal”*.



Fotografía Kelly Johana Berrio (Antioquia, 2016) conversatorio sobre la paz y la guerra.
Ciudad Bolívar, Antioquia

Luego, al abordar la temática de las relaciones entre humanos y animales, se mostraron dos posturas. Por un lado estaban quienes defendían la idea de que el ser humano puede lastimar a los animales para defenderse. Por otra parte, había quienes decían que eso no se debía hacer, pero que el hombre como se cree el amo y señor del mundo, no le importa dañar la naturaleza y acabar con la vida. El tema de las relaciones de los humanos con el entorno, al igual que el de la guerra y la paz, motivaron a que algunos asistentes que normalmente hablan poco, mostraran más disposición para compartir sus percepciones sobre el tema, en esta medida, se evidenció que tratar temas que toquen fibras sensibles, puede ser una puerta para aquellos a los que se les hace difícil manifestar sus pensamientos y sentires.

Al hablar del municipio se mencionaron aspectos y dinámicas propias del mismo, tales como: la cosecha cafetera y los sitios turísticos tanto naturales como de índole privada. La mayor parte de ellos rememoró anécdotas en las que hablaban de como ellos o sus familiares han recolectado café para el sustento económico del hogar, en esta medida se hizo una lectura de la dinámica cafetera como un elemento central en sus vidas.

Cuando se tocó el tema de internet y las redes sociales, *Amarillo* manifestó: *“Profesora, sería muy bueno que usted nos enseñara a manejar el computador, cómo se prende, se apaga, cómo se manejan esas cosas que tiene, porque uno como se va a poner a meterse a eso de internet, si ni siquiera se sabe manejar el computador”* En este punto se vio como en un proceso la alfabetización, el aspecto funcional debe ser resuelto cuando se carece de él, de lo contrario, no es posible avanzar hacia otro tipo de procesos.

De otra parte, al hablar sobre el plebiscito, se hizo latente una postura pesimista en gran parte de ellos. En su mayoría había una incredulidad total frente a los acuerdos, de forma tal que manifestaron que no votarían en el plebiscito. Esta situación particular fue una pequeña muestra de lo que parte del pueblo Colombiano siente con relación al gobierno y sus políticas. Lastimosamente, se reconocía un proceder similar al del conocido cuento del “Pastorcito mentiroso”, si bien algunos puntos de los acuerdos podrían ser pertinentes para seguir buscando la anhelada paz, el descontento y la falta de credibilidad que ha producido la corrupción y la injusticia de la “justicia” colombiana, no contribuye a que propuestas como la del plebiscito sean aceptadas en grandes grupos poblacionales, sobre todo en aquellos sectores que sólo sienten menosprecio y abandono de parte del estado.

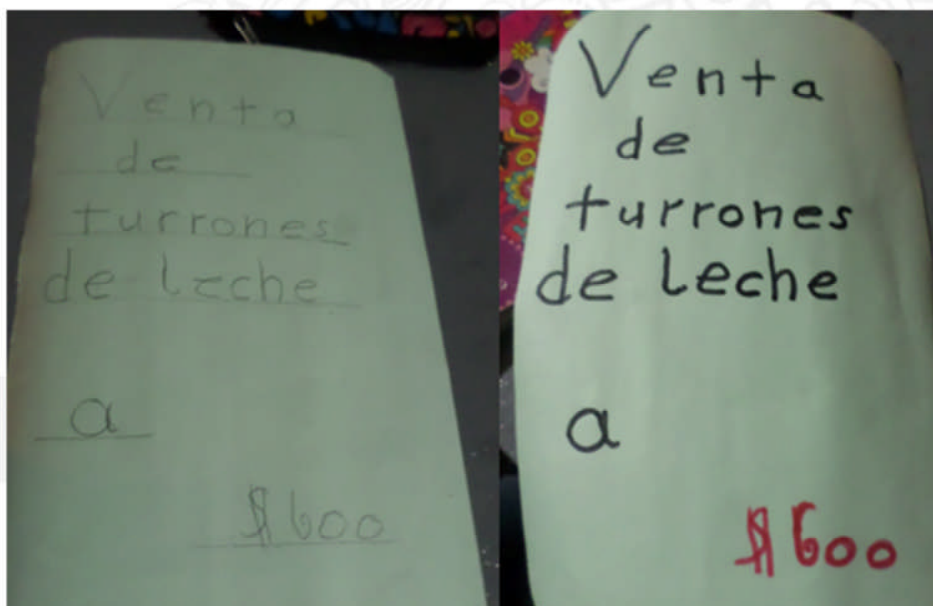
Hablar sobre la reforma tributaria también generó mucha controversia, similar a la generada con el tema del plebiscito. La postura que primó fue una voz de protesta en la que no se estaba de acuerdo con la política del gobierno. *Amarillo* decía; *“Cómo es posible que esta gente lo único que haga es seguirnos quitando la poca plata con la que vivimos los pobres. No, no es que por eso estamos tan mal”*. Esta voz representa el sentir de muchos colombianos al no compartir la idea de que se privilegien políticas que favorezcan grandes empresas del sector privado, mientras que pequeños trabajadores como taxistas, tenderos y peluqueros, serían sólo unos de los múltiples afectados que provocaría esta reforma, en caso de que fuera aprobada.

Adicional a ello, la temática del conflicto en la zona urbana, generó sensibilidad en los asistentes puesto que ellos se han visto tocados por este; específicamente, el barrio en el que residen se ha caracterizado por vivir problemáticas como hurto, microtráfico, entre otras; no pasa un mes sin que haya un muerto. Algunas familias poco a poco se han ido desvaneciendo, cuando entierran a uno de los hijos y al paso de los días se repite la misma historia con otro

integrante de la familia. En el grupo, particularmente, se encuentra el caso de *Rosado*, a quien el conflicto tocó de forma sumamente cercana tras el asesinato de su hija y la orfandad de su nieta.

Hacer alusión al campo generó múltiples reacciones. Había quienes hablaban de recuerdos muy bellos en él, la mayoría de ellos vivió en la zona rural durante su niñez, y posteriormente en la adolescencia o la adultez, llegaron a vivir al pueblo. Sin embargo, también hacían alusión al temor que se sintió allí cuando los grupos armados irrumpían con la tranquilidad de la que gozaban en sus modestos, pero honrados quehaceres.

Aunque para cada encuentro se tuvieron actividades planeadas, es importante resaltar que también se dieron algunas de manera imprevista. Tal fue el caso de prestarle atención a una necesidad de *Rojo*, quien requería un cartel para promocionar una venta de helados que pondría en su casa. Inicialmente me dijo “*Profe, mire este pedazo de cartulina, será que me puede escribir, venta de helados a \$ 600*” Fue así que se presentó una situación comunicativa real que no podía ser desaprovechada. Me dirigí al grupo en general y les dije que me fueran diciendo que letras ponía en el tablero, en algunas acertaban, en otras no, pero finalmente entre todos terminamos escribiendo el texto que *Rojo* necesitaba y que luego copió en el recorte de cartulina.



Fotografía Kelly Johana Berrio (Antioquia, 2016) Cartel para la venta de turrone de Rojo. Ciudad Bolívar, Antioquia

5. CONCLUSIONES

En este último apartado se efectuará una reflexión en torno a todo el proceso investigativo. En primera instancia se mostrarán algunas conclusiones globales, con relación al objetivo general del estudio de caso multisitio. En segundo lugar se darán a conocer resultados particulares de cada uno de los estudios desarrollados, con la intención de puntualizar hallazgos, logros, dificultades e inquietudes que emergieron durante la práctica pedagógica. Por último, algunas consideraciones a tenerse en cuenta frente a la formación de maestros en lenguaje y la necesidad de continuar con la exploración de propuestas educativas de enfoque crítico.

En primer lugar, en la exploración de alternativas de alfabetización crítica, desde la cartografía y la oralidad, con niños y adultos en extraedad escolar, se reconoció que el proceso educativo demanda un acercamiento alternativo a conocimientos, metodologías y estrategias por parte del docente, que contribuya a generar aprendizajes pertinentes, contextualizados y significativos, desde necesidades y realidades identificadas en los sujetos y los espacios habitados.

Por medio de la alfabetización crítica, en el primer ciclo de educación básica y con adultos, fue posible analizar la apropiación de una estructura transversal e interdisciplinar -secuencia didáctica- que ofreció posibilidades de autonomía y apertura para construir conocimiento contextual, anclado a las experiencias y realidades de los sujetos. Cabe aclarar que en la práctica las estrategias para desarrollar los contenidos fueron diversas, puesto que en los niños se reconocieron estructuras cognitivas diferentes a las de los adultos y no es posible supeditar la enseñanza de la lectura y la escritura a métodos únicos ni recetas, ya que las condiciones, motivaciones, intereses y necesidades varían, de acuerdo con los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Adicionalmente, cabe resaltar que, para el trabajo en el área de lenguaje, fue importante la vinculación de cuentos, fábulas, historietas, adivinanzas, poemas, y refranes que tocaron temas como la familia, el campo, el conflicto armado, social y familiar. Temáticas que permitieron generar reflexiones sobre problemáticas cercanas a sus contextos, como el desplazamiento forzoso en el campo a causa de organizaciones al margen de la ley, violencia

intrafamiliar, delincuencia, microtráfico en los barrios periféricos, entre otros. Al partir de situaciones cercanas a sus vidas, lectura, escritura y oralidad se posicionaron en prácticas socioculturales que contribuyeron a resignificar los conflictos que han tocado sus vidas

Al relacionar imagen-texto, los niños y adultos reconocieron componentes escriturales y dieron sentido a aquello que les representaba la imagen, pudieron destacar acciones reales y ficticias que, de una u otra manera, reflejaban su competencia interpretativa, necesaria para abordar la escritura y cualquier práctica discursiva. Acción que enriqueció el proceso de aprendizaje en torno a situaciones comunicativas reales y concretas, haciendo uso de la imaginación, creatividad, habilidades y competencias para construir textos con sentido completo. Este tipo de propuestas requieren potenciar y utilizar los conocimientos previos de los estudiantes y de los maestros, pues así se motiva la producción escrita y oral de mundos imaginarios en relación con la vida cotidiana.

Estas condiciones permitieron develar, con mayor claridad, la singularidad en la que aprende cada individuo y contextualizar críticamente, las dinámicas propuestas por el MEN; las cuales tienden a estandarizar y homogeneizar, dejando de lado procesos en los que el contexto, edades y subjetividades. Situación que no pretendió ser replicada, sino, ser reivindicada mediante un trabajo situado que permitiera a niños y adultos acceder a una propuesta educativa que respondiera a las características de sus entornos, brindándoles un reconocimiento como individuos portadores de historias y voces.

Las propuestas de intervención pedagógica desde la oralidad en los tres contextos, implicaron para las maestras, diseño de planeaciones claras, pertinentes e intencionadas, desde las cuales se articularan no solo procesos desde la escritura, sino también dar un lugar privilegiado a lo oral, en torno a contenidos y estrategias que dieran continuidad a las acciones enfocadas desde una perspectiva social, de forma tal que se estrecharan vínculos alrededor de la narración.

Las experiencias vividas y narradas por medio de conversatorios y diálogos, pusieron de manifiesto la forma de percibir el mundo, la realidad y el contexto habitado, tanto en los niños como en los adultos. Lo anterior, evidencia los elementos auténticos del proceso comunicativo en el que el cumulo de historias dieron cuenta de vínculos y relaciones que de una u otra

manera han generado aprendizajes significativos y se han transmitido a los demás como una forma de recordar que existen huellas y recorridos que marcan el trasegar por la vida.

La lectura en voz alta de historias literarias aportadas por la colección de libros secretos para contar y la colección semilla, además de noticias y temas de actualidad proporcionados por la publicidad, permitieron entretener relaciones entre imágenes y textos cargados de significado en la medida que lograron vincular lo real y lo ficcional; múltiples realidades a través de las cuales se establecieron conexiones simbólicas e intertextuales.

Todas las lecturas fueron comentadas, a partir de allí se propició en los niños y adultos ejercicios de reflexión tanto de forma individual como grupal; esta última a través de exposiciones, dramatizaciones y puestas de escena donde se conjugó el lenguaje verbal y no verbal. Estas producciones se vieron mediadas por la creatividad, imaginación, la subjetividad y emocionalidad; en gran medida, las interpretaciones estuvieron íntimamente ligadas a las experiencias, imaginarios, conocimientos e ideologías como puntos de referencia.

Hablar en público entonces para corcel, princesa y los adultos dejó de ser una experiencia incómoda y compleja, pasaron de su timidez y temor frente a las críticas y comentarios de sus compañeros a abonar el terreno de lo oral con mayor confianza y fluidez verbal para defender sus posturas. Utilizaron carteleros, mapas y afiches como material de apoyo para sustentar sus ideas a partir de elementos concretos propios de su contexto (economía de su región, implementos en la producción agrícola, noticias, etiquetas de productos en consumo, fauna, flora, y sucesos que enmarcan la realidad colombiana).

Al propiciar espacios de socialización desde la investigación e indagación en su realidad local y nacional se hizo una apuesta directa hacia la escucha como condición fundamental en el reconocimiento del otro, al rescatar un diálogo de saberes, interacción e intercambio en el que se generó un ambiente de respeto, tolerancia y entendimiento.

En cuanto al desarrollo de las actividades cartográficas, estas se fundamentaron en un diálogo permanente e intersubjetivo con el territorio y la identidad, cuyos planteamientos entretuvieron posibilidades creativas que ayudaron a entender mejor la realidad como una apropiación creadora del mundo en torno a tradiciones, lugares y costumbres como mediadoras en la construcción del conocimiento tanto académico como ancestral, para que a partir de allí,

se consoliden en términos de coherencia y correspondencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tanto dentro como fuera del aula, niños y adultos, realizaron recorridos, espaciales, rememoraron lugares de manera clara, precisa y detallada, apelaron a sus recuerdos como una forma de apropiación e interpretación de su entorno, relacionándolo con aspectos de la experiencia humana, de interés fundamental y permanente. En dicho proceso tanto el maestro, padres y abuelos, compartieron historias, enseñanzas y voces que los habitan, los que de una u otra manera dan cuenta del paso del tiempo y las formas en las que de generación en generación dan cuenta de unos saberes y herramientas acerca de los territorios como espacios significativos en los cuales se transforma la palabra.

Los recorridos realizados por los caminos de la vereda, las calles del municipio y los puntos representativos del barrio, propusieron en gran medida la construcción de diferentes miradas a lo que es el territorio habitado, particularidades a través de las cuales se identificaron prácticas que se hacen relevantes en el ámbito local y regional. Estas actividades, los llevó a representar dichos recorridos de forma creativa como, maquetas y dibujos, mediante símbolos iconográficos y fotografías representativas, por ejemplo, el ramal que conduce a la escuela, el enriado, la finca de los Álzate, el árbol de mango, la virgen de Fátima; las placas del colegio, el parque principal, la casa de la cultura, el parque educativo; el hospital, la tienda donde asesinaron la hija de Rosado, la cancha del barrio, el salón comunal y las esquinas del barrio donde expenden drogas.

Dichas creaciones de reconocimiento del territorio construido por niños y adultos en compañía de sus familias, fueron expuestas por cada uno y ubicados en los muros de facebook como una nueva forma de acercamiento al ambiente social, que a servicio de la pedagogía, permitió transformar lo que se enseña, teniendo como punto de partida el contexto en su más pura manifestación.

De igual manera a través de la cartografía, Corcel, Princesa y los adultos crearon y narraron sus historias de vida a través de los sucesos que ellos mismos consideraron como claves para describir su infancia, adolescencia y edad adulta; huellas e historias derivadas de experiencias en el orden de lo personal, familiar y escolar, lo que requirió salirse de caminos

trazados homogéneamente y reconfigurar la escuela como escenario no solo de aprendizajes de corte académico sino como el lugar donde se manejan relaciones de reciprocidad y se reconoce al otro como individuo con un devenir en el que se cuenta con una serie de experiencias, saberes previos, fortalezas, debilidades, vivencias y características difíciles de encontrar en otra persona.

Una de las implicaciones de pensar la cartografía en clave con la práctica pedagógica tuvo que ver con la apropiación del conocimiento por medio del diálogo de saberes, discursos sociales, políticos, culturales y familiares, es decir, desde sus diferentes ángulos, teniendo en cuenta preguntas como: ¿Quién nos cuenta la historia, desde qué territorio, desde qué cultura, bajo cuáles miradas? Desde esta perspectiva, fue posible tener algunas comprensiones en torno a conductas de rebeldía, dolor, tristeza, silencios, inseguridades, pérdidas de lugares y personas, y miedos de corcel, princesa y los adultos.

Por lo tanto, al pensar la literatura y la cartografía como mediadores de historias de la subjetividad de quienes se narraron, permitieron conocer sus discursos, espacios habitados, formas de ser y pensar frente a sí mismo y los demás. Fue así que desplegaron mayor comprensión, análisis y respeto hacia la diversidad cultural que los permea; pobreza y vulnerabilidad, víctimas de la guerra y el conflicto que contaron sus historias y nombraron su territorio como el espacio que han construido y heredado de personas y situaciones que fueron son y serán parte de su identidad.

Al vincular la oralidad y la cartografía, se dio cuerpo a una alfabetización crítica, en la que se privilegió un conocimiento de sí, del otro y los espacios habitados. El desarrollo de las actividades implementadas fue la llave que abrió la puerta hacia la búsqueda y descubrimiento de la alfabetización crítica; a través de ellas, niños y adultos expresaron formas de ser, pensar, valorar y respetar la lectura de letras y libros, pero también de lugares, rostros, imágenes y contextos. Escucharlos significó enriquecer la propia experiencia sobre el mundo y tomarla como punto de partida en el reconocimiento histórico del saber, desde una postura reflexiva y sistemática.

Actividades como las que se realizaron en la línea de la oralidad y la cartografía permitieron reconocer que son más los puntos en común que unen a las personas, como los

recorridos vitales, miedos y sueños, que aquellos que los separan por medio de brechas generacionales y estratificaciones sociales. Es así, como en todos los sujetos hay algunas particularidades que han intervenido en el proceso de lectura y escritura de cada uno.

En cuanto a las relaciones con los demás, las actividades de cartografía y oralidad posibilitaron un reconocimiento espacial, relacional y cultural por medio del cual se fomentó la comprensión y el diálogo, elementos clave dentro de los procesos críticos. En este aspecto, el componente fuerte, fue el de la sensibilización frente a la importancia de tolerar y respetar al otro, un aspecto constataste que finalmente se vio reflejado en las relaciones de amistad que se tejieron entre ellos, característica que al inicio de las clases no era tan evidente.

La continuidad del proceso educativo tanto en escenarios formales como no formales, en gran medida se vincula a la motivación que niños y adultos sienten frente a la educación. Como bien se mencionó con anterioridad, la extraedad no sólo está asociada a situaciones de repitencia, sino de deserción escolar, situación que entre sus múltiples causas, destaca el poco sentido que población adulta e infantil le puede conferir al ámbito educativo. Ahora, ¿Por qué razón? No es un secreto que gran parte de instituciones educativas emplean modelos educativos desarticulados de los contextos, lo que llega a generar rechazo en diversos grupos poblacionales. Es así que mediante la alfabetización crítica lo que se buscó fue precisamente ir en contravía de este modelo, y generar una apuesta educativa que les proporcionara mayor cercanía a ellos mismos y a sus entornos. En síntesis, se requiere una motivación que surja del interior de los sujetos, esta se hace evidente cuando ellos reconocen la necesidad de tener mayor autonomía, incrementar su autoestima, el amor por sí mismos y sienten que pueden aportarle a una sociedad.

Tanto la cartografía como la oralidad permitieron encontrar y reconocer la parte *humana* que se pierde en el mar de cifras de analfabetismo que organizaciones y gobiernos revelan en sus estadísticas internacionales, nacionales y regionales. A veces parece que sólo se tratara de alfabetizar a unos entes para que generen rentabilidad económica, tomando la alfabetización como una mera codificación y decodificación de grafemas. Se olvida que no se está tratando con máquinas, ni mucho menos con robots, se trata de personas que tienen sueños, pensamientos y metas propias, seres que merecen respeto y oportunidades no para servir a

otros, sino para tener acceso a una creación cultural como lo es la lectura y la escritura, a través de la cual pueden ampliar su horizonte vital: su manera de estar y habitar el mundo.

Al mirar con detenimiento y escuchar, a pesar del ruido y de las mil voces que hay en el ambiente educativo formal y no formal, se dimensiona que no todas las personas aprenden de igual forma, pero no en un sentido metafórico, sino en un sentido real, concreto, pedagógico, en una disposición frente al otro, donde la sensibilidad del docente pasa por su capacidad de escuchar, de hablar, de generar confianza y empatía sin perder los límites con el estudiante. Ese lugar no es el del autoritarismo, del mandato y la imposición. La apuesta del docente que trabaja por aquellos que no encuentran cómo encajar en la escuela, implica que la enseñanza se asume de un modo horizontal y no vertical.

Dado todo los resultados e implicaciones del entrecruce de información, se afirma que con la alfabetización crítica los estudiantes fortalecieron su capacidad de reinvención e innovación en la forma de habitar el mundo, mediante el reconocimiento de sus pensamientos, ideas y saberes. Es innegablemente la condición de incompletud del hombre como una realidad, sin embargo, este mismo ha de ser el agente movilizador para repensar no solo su saber, sino su mundo y su ser

En segunda instancia, con relación a las características propias de los tres contextos intervenidos, fue posible develar los siguientes hallazgos vinculados con el objetivo central de la investigación y el estudio de caso multisitio.

Frente al caso de Corcel, es claro que todos los niños cuentan con los mismos niveles de crítica y reflexión frente a hechos de la vida cotidiana, fenómenos y teorías. En el contexto rural de escuela nueva, la discusión, deliberación y argumentación se reflejó, directamente, en la formación del pensamiento crítico, creativo e innovador tanto del maestro como del alumno y de los contenidos disciplinares, sin dejar de lado la curiosidad y capacidad de asombro frente a la realidad que nos circunda. Acercar de esta manera el niño al conocimiento resultó necesario e indispensable, puesto que lo dirigió hacia el reconocimiento de sus emociones e historias en la construcción de una postura crítica y analítica no sólo de su propia vida, sino de los fenómenos acaecidos en su entorno. Mediante la elaboración de títeres manifestó su ingenio y capacidad para ver y representar el mundo, al reconocer dinámicas de su vereda y situaciones

de actualidad donde las interacciones con los otros, le permitió incrementar sus comprensiones sobre la realidad que lo circunda.

En el estudio de caso “los pasos de un corcel”, es importante mencionar que en la escuela nueva la heterogeneidad es una constante por la diversidad de edades en el aula de clases. El aula es vista como espacio socializante en el cual hay logros, dificultades, obstáculos, dilemas, experiencias y saberes; en ella existe la firme convicción de que la ayuda mutua y el permanente descubrimiento y redescubrimiento de si, del mundo y de los conocimientos no nos llevan a la perfección, pero si a privilegiar que el niño aprenda, amplia y significativamente una formación en valores, e involucrar cada vez más a la familia en el proceso de sus hijos, visionando transformaciones pedagógicas, didácticas y curriculares acordes con el contexto social y cultural.

En el contexto rural, el trabajo propuesto desde la cartografía y la oralidad fortaleció de una manera muy significativa la participación, el trabajo en equipo, el reconocimiento del otro, la posibilidad de construir el conocimiento de manera conjunta y consolidar aprendizajes en torno a las diferentes temáticas abordadas, entre ellas, las concernientes a, familia, violencia, redes sociales, noticias locales e internacionales. De esta manera, el trabajo cooperativo fue la base fundamental sobre la cual se mejoraron las relaciones e interacciones en el aula y el liderazgo, autoestima y autonomía de corcel, desde los aportes que ofreció, los avances en su proceso de lectura y escritura, la seguridad en sus apreciaciones y la dedicación e interés en cada una de sus producciones de manera individual y colectiva.

En cuanto al estudio de caso realizado en la Institución Educativa María Auxiliadora, se desarrolló en un contexto donde se entrelazan estilos de vida de la zona urbana y rural, diferentes variables que surgen en las familias de los estudiantes del grado primero. Allí convergen dificultades de índole económico, educativo, violencia intrafamiliar, descomposición familiar, crianza por parte de abuelos, entre otras. Situaciones en las que el poco acompañamiento por parte de algunas familias, ha limitado el proceso formativo y educativo de los niños. Por ello se ha caracterizado el caso de princesa, una niña que no ha contado con un debido apoyo familiar.

La cartografía se vinculó a este proceso por la necesidad de reconocer y valorar la experiencia personal de Princesa, en este caso, no solo se asumió como una técnica de investigación, sino también como una alternativa para afianzar aprendizajes significativos, desde un enfoque socio-cultural, que no se asumiera como un resultado aislado, sino como un proceso de largo aliento que ofreciera la posibilidad de avanzar en la alfabetización crítica.

Al realizar la ubicación territorial del municipio y la institución, se ampliaron las maneras y propósitos para la comunicación, el diálogo y la apertura a los modos de ser. Lo que generó la necesidad docente de preguntarse por la persona, su historia de vida y la colectividad que la ha permeado, de forma tal que se diera espacio a la comprensión de dinámicas locales, a partir de una perspectiva educativa.

En este caso, Princesa y su familia develaron un poco más de sí, para hacer posible un proceso académico sin prejuicios ni estereotipos. Esto permitió que la niña se sintiera cómoda y segura en un ambiente que antes era una pesadilla. Por lo cual, el territorio del aula se reconstruyó, por medio de los diálogos de las propias experiencias, las noticias municipales que tocaron la emotividad, forma tal que contribuyeron a potencializar el lugar crítico de la alfabetización.

El estudio de caso con los adultos en el escenario no formal, develó que el contexto habitado por las personas que fueron partícipes en el proceso de alfabetización, no fue una limitante para abrir sus horizontes y vivir una experiencia educativa. Si bien se reconoce que es un espacio vulnerable, permeado por problemáticas como la pobreza, la violencia y demás, lo que se necesitó fue una propuesta educativa que respondiera a sus necesidades particulares. Específicamente, la alfabetización crítica, la oralidad y la cartografía fueron medios a través de los cuales se materializó una propuesta educativa contextualizada.

La cartografía y la oralidad fueron elementos que generaron grandes aportes en el reconocimiento y construcción de la voz de los participantes del proceso. Por una parte, la cartografía les permitió reconocer el espacio y el lugar ocupado dentro de una organización mundial -Continente, país, departamento, municipio- como de un grupo poblacional particular; el barrio, la familia, el grupo de alfabetización, hasta llegar a una de las cartografías más importantes de todas: la de su cuerpo y su propia vida. Lo demás cobró sentido en la medida

que los sujetos los relacionaron con su espacio vital; el aquí, el ahora y las posibilidades que tiene de elegir, tomar decisiones para continuar ocupando el lugar de un trabajador, un hermano, un hijo, un padre, tal vez, insatisfecho con el lugar que la sociedad le terminó otorgando y él, aceptando de forma resignada.

Por otra parte, se encontró la posibilidad de arriesgarse a tomar otras decisiones que contribuyeran a que esta insatisfacción se tornara en satisfacción. En síntesis, la cartografía fue, ante todo, una forma para los sujetos situarse en su presente y ser conscientes si realmente deseaban continuar con la vida que han llevado, o si era posible tomar otras decisiones que los hicieran más felices.

En concordancia con lo anterior, la oralidad les permitió a los develar razones por la cuales ocupan el lugar que hoy tienen dentro de sus colectivos, llámense: familias, vecinos, amistades, entre otros. La oralidad contribuyó a nombrar las historias que poco a poco los fue y los sigue tejiendo en el transcurso de sus vidas. Como dijo Galeano “Estamos hechos de historias”, nada más real que encontrarse con sus historias frente a frente. Por medio de ellas se comprendió que hay muchas personas que han tenido pocas oportunidades para darle un rumbo diferente a sus vidas, nacieron en contextos en los que la palabra *abundancia* no fue un común denominador, en su lugar, la *escasez* fue notoria no sólo desde lo económico, sino desde lo afectivo, lo emocional y las oportunidades para decidir la vida que deseaban llevar.

En el trabajo con los adultos se buscó que las personas, poco a poco, fueran accediendo a otras formas de ver la educación, no sólo como un privilegio de las clases más favorecidas, una pérdida de tiempo o, en su defecto, un evento que responde a determinada edad cronológica del sujeto. Se propuso desarrollar una visión de la educación como una alternativa para alcanzar mayor independencia y conciencia sobre las problemáticas que, día a día, los permean, de forma tal que reconocieran su facultad para tomar decisiones en pro del mejoramiento de su propia vida y el espacio en que esta transcurre.

Al implementar el estudio de caso, se pudo ver cómo las personas que decidieron continuar asistiendo a los encuentros, vieron en la educación no sólo una forma de superarse a sí mismas y aumentar su grado de confianza, sino una oportunidad para estrechar lazos sociales con sus vecinos y aportar a la construcción de una ciudadanía y una convivencia más pacífica

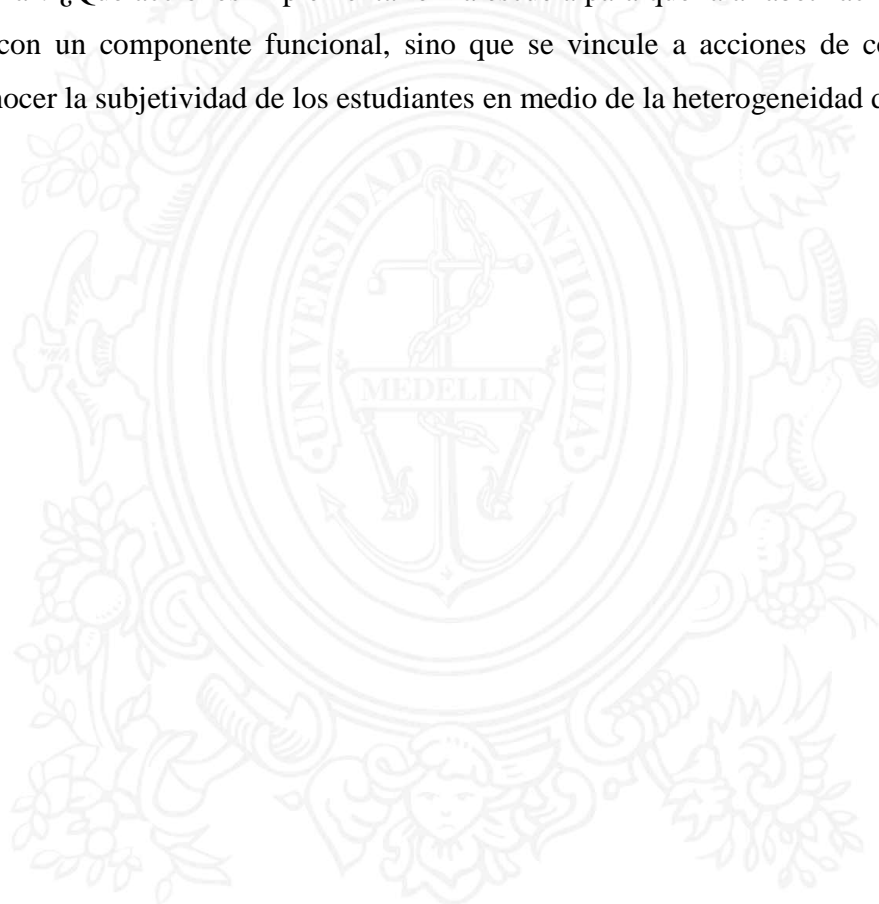
en medio de las situaciones de violencia que los tocan. En el caso puntual del público femenino, población mayoritaria, fue notable como reconocían en los encuentros un espacio para ser escuchadas, dar a conocer sus historias, ideas y pensamientos; tejerse a sí mismas y tejer vínculos sociales.

Finalmente, con relación al rol de los docentes en formación en el área de lenguaje, es necesario adoptar una postura en la que se vaya más allá de lo evidente en el aula, no sólo se trata de mirar, sino, de observar con detenimiento las dinámicas educativas, mediante la indagación de las causas por las cuales un estudiante puede situarse en un círculo de repitencia, reprobación y deserción, para luego diseñar e implementar acciones encaminadas a brindar alternativas para el mejoramiento de esta problemática.

En este sentido, se hace latente la necesidad de que los maestros cuenten con una formación idónea y capacitación permanente, en aras de aportar elementos relevantes en el aula, por medio de los cuales establezcan vínculos de reciprocidad y complementariedad con los alumnos y los diversos saberes; allí cada persona pone de manifiesto aprendizajes, realidades, experiencias y riquezas que, desde la singularidad y diferencia, se convierten en punto de partida en la construcción, creación e innovación pedagógica. En realidad, se trata de que el docente no solo haga uso de los conocimientos teóricos adquiridos en las universidades de manera literal, sino que emplee las herramientas y materiales propios de cada contexto, posibilitando así espacios para el compartir de experiencias, direccionando su quehacer de manera intencionada y reflexiva. Así, las comprensiones y precisiones no se harán de manera rígida y compleja, sino que posibilitarán ampliar horizontes hacia diversas acciones que faciliten la estimulación adecuada de todas las fases del proceso de alfabetización.

Es así como el docente tiene la responsabilidad de alfabetizarse críticamente, no hacerse únicamente solo de discursos de alfabetización crítica, sino, experimentar cómo esa alfabetización está asociada a una sensibilidad desde el lenguaje y el contexto. Porque la alfabetización crítica, en este caso, no termina en los hechos de aprender a leer y escribir, se decanta en una vida donde el aprendizaje continuo, se hace fundamental para el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos y las comunidades a las cuales pertenecen.

Teniendo en cuenta todo lo anterior se da espacio a interrogantes como ¿Qué otras alternativas se pueden generar para desarrollar procesos de alfabetización crítica? ¿Cómo se alfabetizan críticamente los docentes en ejercicio y los docentes en formación? ¿De qué forma se pueden impulsar procesos de formación crítica tanto en escenarios de educación formal como no formal? ¿Qué acciones implementar en la escuela para que la alfabetización inicial no cuente sólo con un componente funcional, sino que se vincule a acciones de corte crítico? ¿Cómo reconocer la subjetividad de los estudiantes en medio de la heterogeneidad del aula?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

6. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: Clave para la mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. *Reice*, vol 10, (4), 1-16.

Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art2_htm.html

Álvarez, C & Maroto, J L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa.

Gazeta de Antropología, vol 1 (28), 1-13. Recuperado de

http://www.academia.edu/8748146/La_elecci%C3%B3n_del_estudio_de_caso_en_investigaci%C3%B3n_educativa

Arias, C & Aristizábal, N. (2016). *Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la*

significación en los procesos de la lectura y la escritura en niños de primero de primaria del instituto agropecuario Veracruz. (Tesis de Pregrado). Universidad del Tolima. Pereira. Colombia.

Congreso de Colombia. (2012). *Disposiciones generales para la protección de datos*

personales. Ley estatutaria 1581 de 2012, reglamentada parcialmente por el Decreto Nacional 1377 de 2013. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=49981#0>

Dido, J. C. (2008). La fábula en la educación de adultos. *Revista Iberoamericana de*

Educación, vol 47(2), 5. Recuperado de <http://rieoei.org/2542.htm>

Ferri, J., Muñoz, A., Ingellis, A, y Jabbaz, M. (2011). Técnicas cualitativas de investigación

social. Tema 5. Universidad de Valencia. Recuperado de http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_5_entrevistaenprofundidad.pdf

Ferri, J., Muñoz, A., Ingellis, A, y Jabbaz, M. (2012). Técnicas cualitativas de investigación

social. Tema 6. Universidad de Valencia. Recuperado de http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_6_investigacion_documental.pdf

[Fotografías de Kelly Johana Berrío]. (Municipio de Ciudad Bolívar. 2016). Archivo

fotográfico de las Prácticas Pedagógicas I y II en el escenario de educación no formal, barrio la Floresta, Antioquia, Municipio de Ciudad Bolívar.

[Fotografías de Liney Cristina Urrego]. (Municipio de Ciudad Bolívar. 2016). Archivo

fotográfico de las Prácticas Pedagógicas I y II en la I.E María Auxiliadora, Antioquia, Municipio de Ciudad Bolívar.

[Fotografías de María Cenovia Chica]. (Municipio de Betania. 2016). Archivo fotográfico de

las Prácticas Pedagógicas I y II en el C.E.R Media Luna, Antioquia, Municipio de Betania.

Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Introducción de Ernani M. Fiori, Santiago, Chile.

Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

Frigerio, G. (2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. Videoconferencia

Recuperado de

<http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/url/view.php?id=129319>

Gutiérrez, M, (2014). Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media

colombiana. *Doctorado Interinstitucional en Educación. DIE*. Disponible en

http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/Concepciones%20y%20practicassobre%20la%20oralidad%20en%20la%20educacion%20media%20colombiana.pdf

Henao, B. (2001). *El paradigma de investigación interpretativa o cualitativa*. (Monografía

doctorado).Universidad de Burgos. España

Hernández, G. (2008). Alfabetización: Teoría y práctica. *Decisio*, vol.3, (21), 18-24.

Recuperado de

http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber3.pdf

Kalman, J. (2008). Discusiones Conceptuales en el Campo de la Cultura Escrita. *Revista*

Iberoamericana de Educación, (46), 107-134. Recuperado de

<http://rieoei.org/rie46a06.pdf>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México.

Fondo de cultura económica. Recuperado de

https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia_2003leer_y_escr.pdf

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de

Investigación. Institución Universitaria los Libertadores. Recuperado de

<https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

MEN. (2013). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles de preescolar,*

básica y media en Colombia. Bogotá, D C. Colombia. Centro Administrativo Nacional,

CAN. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-329021_archivo_pdf_indicadores_educacion.pdf

MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá, D C. Colombia.

Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. Bogotá, D C. Colombia.

Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co_articles-116042_archivo_pdf

MEN. (2014). *Aceleración del aprendizaje*. Bogotá, D C. Colombia.

Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-340092.html>

Meneses, Y.A. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: Comunidades de

“pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis*, vol 10, 119-133. Recuperado de

http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1831/1/Revista%20Praxis%20Vol%2010%20-%202014%20ART%2010_V1%20%281%29.pdf

Mesquita de N. (2007). *Educación de jóvenes y adultos en el campamento Ho Chi Minh:*

Un estudio a partir de las prácticas de alfabetización. (Tesis de Maestría) Universidade do Estado de Minas Gerais. Brasil. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/pdf/ana_catharina_mesquita_de_noronha_es_p.pdf

Montoya, V. (2009). La cartografía social como instrumento para otras geografías.

Apuntes para un diálogo de saberes territoriales, en: Clara García y Clara Aramburo, (eds.), *Universos socioespaciales. Procedencias y destinos, Bogotá, Siglo del Hombre/Universidad de Antioquia*, 113-136. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt14bs5dv>

Morón, D. R., & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión

escolar. *Revista de Pedagogía*, vol 27(78), 33-69. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000100003

Osorio, D & Díaz, H. (2015). Y detrás de montañas, detrás de montañas, esa otra cartografía

del lenguaje. Una aproximación a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en un contexto rural. Universidad de Antioquia. Recuperado de

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1883/1/PA0891.pdf>

Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: Una*

- propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas.* Bogotá. Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m5_c1/Libro_sistematizacion%20enero.pdf
- Pérez, T (2011) Plan decenal de educación. Foro educativo nacional 2011. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-289056_archivo_pdf_Teodoro.pdf
- Ramírez, G; Arenas, L & Ossa, P. (2016). *Potenciar la lectura y escritura en los niños y niñas de primero, a través de experiencias significativas.* (Tesis de Pregrado) Universidad del Tolima Pereira. Colombia.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*
- Rodríguez, E. (1982). Métodos aplicados en América Latina. CREFAL. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel5.pdf
- Ruiz, D. (2011). *La extraedad escolar ¿Una anomalía social?.* Mérida, Venezuela. Publicaciones vicerrectorado académico CODEPRE. Recuperado de <http://www.serbi.ula.ve/serbiula/librose/pva/Libros%20de%20PVA%20para%20libro%20digital/la%20extraedad%20escolar.pdf>
- Ruiz, D & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de pedagogía, vol 27 (78), 33-69.* Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65907803>
- Serna, M (2016) 100 días pensando en grande por la educación. Secretaria de Educación de

Antioquia. Archivo de prensa. Recuperado de <http://www.seeduca.gov.co/sala-de-prensa/archivo-de-prensa/100-dias-pensando-en-grande-por-la-educacion>

SITEAL (2010) El analfabetismo en América Latina, una deuda social. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/datodestacado_furosevich_20101130.pdf

Vega, A. (2003). *Cartografía. Manual de apoyo para material didáctico*. Chile. Recuperado de <http://red-ler.org/cartografia-rural.pdf>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

7. ANEXOS

Anexo 1



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Ser Maestro
Nuestra esencia

Betania, Marzo de 2016

Señora

Rocío Gallego Velázquez

Acudiente del estudiante Miguel Ángel Gallego

Asunto: Consentimiento informado estudio de caso

De acuerdo al convenio establecido entre la facultad de educación y el Centro Educativo Rural la Merced, Sede Media Luna del municipio de Betania , surge un proceso de investigación, desde el área de lenguaje, el cual apunta a explorar alternativas de alfabetización crítica, desde la cartografía y la oralidad, con niños y adultos en extraedad escolar, mediante un estudio de caso multisitio ubicado en tres grupos heterogéneos en contextos escolares y no escolares de los municipios de Betania y Ciudad Bolívar del suroeste antioqueño.

Es por esto, que para realizar el estudio de caso se solicita a usted acudiente del estudiante *Miguel Ángel Ramírez Gallego* identificado con T.I 1013557078 de Betania (Ant) matriculado en dicha institución en el grado segundo, consentimiento para realizar dicho trabajo, el cual constara de visitas, fotografías, producciones, entrevistas, encuestas e historia familiar, que serán dadas a conocer bajo un seudónimo esto con fines única y exclusivamente pedagógicos.

Para dar autorización firman

Rocío Gallego

Rocío Gallego Velásquez

C.C 43.846.099 de Concordia

Madre de familia

María Cenovia Chica Gutiérrez

María Cenovia Chica Gutiérrez

C.C 43.973.297 de Medellín

Docente Sede Media Luna

Anexo 2

Planeaciones de clase: IE María Auxiliadora - Grado 1º-01

En la primera mitad del año, del 9 de febrero al 31 de mayo se titulara la Familia, pequeñas secuencias serán alrededor de la familia. Desarrollar las habilidades del enfoque fonético (fonema – grafema) de manera escalonada e intencional, para asegurar la comprensión de los textos escuchados en el aula en pequeñas secuencias alrededor de la familia.

Mi mamá

Identificación tanto de la grafía como del enfoque fonético de la letra m en el entorno familiar. Actividades con todo el grupo.

Actividad de motivación inicial para activar conocimientos / experiencias previas.

1. Diálogo (sobre la letra a ver) ¿Con quienes viven?, ¿qué actividades comparten con sus madres y mamitas?, ¿quiénes los traen a la escuela, quien hace la comida?, ¿quién lava la ropa? (preguntas literales e inferenciales si se puede, etc).
2. Lectura del cuento en diapositivas (Mi mamá es mágica. Carl Norac) lectura en voz alta teniendo en cuenta estrategias de lectura (antes, durante y después de la lectura) (preguntas literales e inferenciales si se puede).
3. Entrega de fotocopia de la Mamá (pegan, colorean y escriben media plana de la palabra)
4. Cartel del grafema: primero dicen el nombre de los dibujos, luego le colocan la consonante, les dicen cómo se llaman y los estudiantes repetirán muchas veces el nombre de todo el cartel.
5. Animales, objetos, seres de la naturaleza que se escriben con la letra m, se escribe en el tablero, resaltar letra escribiéndola y en su forma correcta. Realización de un glosario con lo ya visto al final de la clase (asociación imagen - palabra).
6. Tarea: recortar y pegar los dibujos (imágenes) que indique la docente, escribir los nombres de ellos y con ayuda de los padres.

7. Video “una familia grande para un nido pequeño” preguntas (preguntas literales e inferenciales si se puede) enfatizando en la mamá. Dibujo del video.
8. Repaso del glosario con palmadas movimientos corporales, sonoridad.
9. Fotocopia de la letra en mayúscula y minúscula: repasarla con diferentes colores, pegarla y terminar la plana, resaltar mucho la manera como la deben de hacer. Mientras los estudiantes van haciéndola, se van sacando niño por niño para que hagan una en el tablero. Si aún no saben, se debe aprovechar para corregirlos.
10. La realizan con la letra con: plastilina, en el aire, en el puesto, en la espalda del compañero, con piedritas, con ellos mismos en el patio etc.
11. Fotocopia del grafema: Dibujan la letra y practican la lectura de su propio mini cartel, pasas revisando para que los escuches si lo están haciendo correctamente.

Cuento Mi mamá de Anthony Brown

1. Repaso del glosario como normalmente se hace
2. Cartel de fonema (con qué sonido se identifican aquellos animales u objetos que hay allí en el cartel) luego le colocas la letra y como suena. Hacer el ejercicio en el cartel
3. Fotocopia colorea los dibujos que contengan la letra vista
4. El camino sonoro: realiza en el tablero el camino sonoro en repetidas ocasiones. Realizarlo en el cuaderno con cada vocal y que lo repasen con diferentes colores
5. Tarea: fotocopia para recortar y pegar

Cuento: Cómo dicen mamá las jirafas

1. Repaso del cuento y del video ampliando el glosario
2. Fotocopia junto consonantes con la vocal para formar sílabas y sílabas con sílabas para formar palabras. Se explica la actividad en el tablero. Ejemplos.
3. Dictado: dictado de palabras con la letra

Evaluación

1. Lectura: lectura de sílabas, palabras, oraciones cortas con la letra.
2. Repaso: repaso de las actividades vistas en la clase
3. Evaluación: evaluación escrita

Mi papá

Identificación tanto de la grafía como del enfoque fonético de la letra p en el contexto de la familia.

1. Dialogo (sobre la letra p) ¿Con quienes viven?, ¿qué actividades comparten con sus padres?, ¿quiénes los traen a la escuela? etc.
2. Lectura del cuento en diapositivas (“PAPÁ!!!!” Philippe Corentin) lectura en voz alta teniendo en cuenta estrategias de lectura (antes, durante y después de la lectura) (preguntas literales e inferenciales si se puede).
3. Entrega de fotocopia de los padres (pegan, colorean y escriben media plana de la palabra)
4. Cartel del grafema: primero dicen el nombre de los dibujos, luego le colocan la consonante, les dicen cómo se llaman y los estudiantes repetirán muchas veces el nombre de todo el cartel.
5. Preguntar qué otras cosas (animales, objetos, seres de la naturaleza se escriben con la letra p) las escribe en el tablero, resaltarla letra escribiéndola y resaltándola en su forma correcta.
6. Tarea: recortar y pegar los dibujos que indique la docente, escribir los nombres de ellos y con ayuda de los padres.
7. Realizar glosario de las palabras significativas hasta el momento.
8. Fotocopia de la letra en mayúscula y minúscula: repararla con diferentes colores, pegarla y terminar la plana, resaltar mucho la manera como la deben de hacer. Mientras los estudiantes van haciéndola, se van sacando niño por niño para que hagan una en el tablero. Si aún no saben, se debe aprovechar para corregirlos.

9. La realizan con la letra con: plastilina, en el aire, en el puesto, en la espalda del compañero, con piedritas, con ellos mismos en el patio etc.

10. Fotocopia del grafema: Dibujan la letra y practican la lectura de su propio mini cartel, pasas revisando para que los escuches si lo están haciendo correctamente.

Cuento “Mi papá” (Anthony Browne)

1. Estrategias de lectura, preguntas, glosario.
2. Cartel de fonema (con que sonido se identifican aquellos animales u objetos que hay allí) luego le colocas la letra y como suena. Hacer el ejercicio en el cartel.
3. Fotocopia colorea los dibujos que contengan la letra vista.
4. El camino sonoro: realiza en el tablero el camino sonoro en repetidas ocasiones. Realizarlo en el cuaderno con cada vocal y que lo repasen con diferentes colores.
5. Tarea: fotocopia para recortar y pegar.

Cuento: Divorcio entre papá y mamá de Cornelia Meude

1. Fotocopia junto consonantes con la vocal para formar silabas y silabas con silabas para formar palabras. Se explica la actividad en el tablero. Ejemplos.
2. Dictado: dictado de palabras con la letra.
3. Cuento “el divorcio de mamá y papá oso” reflexión.
4. Evaluación.
5. Lectura: lectura de silabas, palabras, oraciones cortas con la letra.
6. Repaso: repaso de las actividades vistas en la clase.
7. Evaluación: evaluación escrita

La señora s

El sapo distraído

1. Identificación tanto de la grafía como del enfoque fonético de la letra s en torno a la familia.
2. Dialogo (sobre la letra s) ¿Con quienes viven?, ¿qué actividades de desarrollo? ¿Qué palabras hasta ahora vistas tiene la letra s? etc
3. Cuento Javier Rondón “El sapo distraído”.
4. Dialogo (sobre la letra a s) ¿Con quienes viven los sapos?, ¿qué actividades comparten con las familias de los sapos?, ¿Cómo viven los sapos? etc.
5. Entrega de fotocopia del sapo (pegan, colorean y escriben media plana de la palabra.
6. Cartel del grafema: primero dicen el nombre de los dibujos, luego le colocan la consonante, les dicen cómo se llaman y los estudiantes repetirán muchas veces el nombre de todo el cartel.
7. Puedes preguntar qué otras cosas (animales, objetos, seres de la naturaleza se escriben con esa letra) las escribe en el tablero, resaltarla letra escribiéndola y resaltándola en su forma correcta.
8. Tarea: recortar y pegar los dibujos que indique la docente, escribir los nombres de ellos y con ayuda de los padres.
9. Video motivacional.
10. Fotocopia de la letra en mayúscula y minúscula: repasarla con diferentes colores, pegarla y terminar la plana, resaltar mucho la manera como la deben de hacer. Mientras los estudiantes van haciéndola, se van sacando niño por niño para que hagan una en el tablero. Si aún no saben, se debe aprovechar para corregirlos
11. Realizar la letra con: plastilina, en el aire, en el puesto, en la espalda del compañero, con piedritas, con ellos mismos en el patio etc.
12. Fotocopia del grafema: Dibujan la letra y practican la lectura de su propio mini cartel, pasas revisando para que los escuches si lo están haciendo correctamente.
13. Cartel de fonema (con que sonido se identifican aquellos animales u objetos que hay allí) luego le colocas la letra y como suena. Hacer el ejercicio en el cartel.

14. Fotocopia colorea los dibujos que contengan la letra vista.

15. El camino sonoro: realiza en el tablero el camino sonoro en repetidas ocasiones. Realizarlo en el cuaderno con cada vocal y que lo repasen con diferentes colores.

16. Tarea: fotocopia para recortar y pegar.

17. Repaso y glosario.

18. Fotocopia junto consonantes con la vocal para formar sílabas y sílabas con sílabas para formar palabras. Se explica la actividad en el tablero. Ejemplos.

19. Dictado: dictado de palabras con la letra s, m y p

La señora T

Identificación tanto de la grafía como del enfoque fonético de la letra t en torno a la familia.

En el proceso de entrar al mundo de las letras mediante el conocimiento en este caso de la letra t, se hizo un repaso de m, p, s y como entre ellas nacen palabras que están en nuestro entorno. Diariamente se hace la actividad de leer las palabras que se han visto en los cuentos, en las actividades y palabras que los estudiantes han traído por su cuenta, dichas palabras están pegadas alrededor del tablero.

Para aumentar el vocabulario se narró el cuento “El burrito y la tuna” para dar inicio a la letra t y también por aquello de que los papás se apoyan de los métodos con los cuales ellos crecieron, como lo es la cartilla Nacho lee. Para no ahuyentarlos de las nuevas formas de enseñanza, no se sataniza ninguna forma y se orientan procesos para ayudar a los pequeños a ser cada vez mejores.

Desde el mes de Febrero se propuso la utilización del whatsapp como medio de comunicación. En un principio fue activado con pocos padres, ahora se ve como un medio de comunicación eficiente en el cual los padres preguntan y despejan dudas en su proceso de enseñanza de los niños.

Se realiza lectura en voz alta de un fragmento del principito, se realiza los comentarios respectivos y posteriormente se entabla una conversación y se escribe un texto en conjunto sobre lo entendido. Se construyen oraciones y texto entre todos.

La señora l

La construcción de las palabras entendiendo en primer lugar como se llama y como suena permite que en el momento de empezar con la letra l sea más fácil su entendimiento, pues la dinámica de la consonante con la letra no cambia y la asociación con su vocabulario, con su forma de hablar. Las actividades reconocimiento de la letra en el la luna, se observó la luna en el patio del colegio, conversamos sobre los meses y como antes se ubicaban en el cambio de meses gracias a la luna, dibujamos en el pavimento escribieron palabras y por supuesto se divirtieron.

Después durante la semana colorearon, reconocieron la letra, recortaron, seña, dibujaron escribiendo la palabra, se hizo el camino sonoro, ejercicios de asociación, realización de oraciones a partir del cuento la señora l y su asociación con la familia. Esporádicamente, se realizaron dictados de palabras con las letras vistas.

El diente D

Se repasa nuevamente lateralidad, derecha - izquierda para reafirmar conocimientos. Se trabaja con más rigurosidad, reconocimiento de la letra, palabras con la d que conocieran, coloreado y escritura de dibujos con la d, unión de fonemas con sonidos vocálicos, a partir del dibujo escribió la palabra, con una línea el nombre con su dibujo, clasificación del sonido silábico con la imagen que corresponda, recorte de palabras con la d y escucha y escritura de algunas oraciones del cuento “El diente d”.

La señora F

Se trabajó la letra f, dibujando sustantivos concretos con la letra, escribiendo palabras y tratando de escribir oraciones cortas, realizando el camino sonoro, escuchando el cuento el fantasma proyectado en video ven, realizando fichas para completar, colorear y realizar oraciones. Realizando las revisiones de los cuadernos se percibe que la mayoría de los niños no escriben artículos gramaticales, así que en dicha revisión se hace énfasis en la utilización de

estos y a leer verificar el género y el número en la utilización de estos. Al repasar lo visto, se hace énfasis en las consonantes sordas, que por lo general los niños no las perciben

La señora N

El propósito de estas clases es repasar y alimentar el vocabulario con la letra n.

Se realizaron actividades donde las demás áreas se relacionan con el lenguaje. Las figuras geométricas y las secuencias para la mayoría resulto muy fácil pero para otro resultado el ejercicio perfecto para reforzar conceptos, a cada letra se le asigna una figura y el estudiante debe buscar y dibujar la figura en la letra correspondiente. Con ciencias naturales los conceptos del ser vivo y ser inerte impulsaron la escritura al igual que los conceptos de familia, sociedad y escuela. En primer lugar las narraciones verbalizadas, ya luego realizan textos semánticos conjuntos de casi todos los temas tratados.

Se retomó el dictado para observar como los estudiantes escuchan las letras ya vistas y probar cómo reaccionan los niños, pues una parte de ellos no pronuncian dichas letras. Se realizan actividades sobre el grafema y el fonema, escribimos palabras, identificamos la letra n en el cuento “Nina la Gallina” con las diferentes estrategia de lectura.

Se repasan palabras vistas con las diferentes letras, se colorea el dibujo dependiendo de la silaba (na, ne, ni, no, un y an, en, in, on, un). Después del estudio se realizan unas oraciones y un texto narrado por todos pero escrito por la docente en el tablero.

Repaso

El objetivo de este periodo de tiempo es reforzar lo aprendido para mejorar los procesos realizados con los niños. Los ejercicios están dirigidos al reconocimiento de letras, construcción de palabras y oraciones sencillas, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del salón las actividades son variadas. Conformando los grupos áulicos, se pretende que entre ellos compartan y se aporten cuando es necesario.

“Leyendo cuentos”

Por el mes de septiembre, el propósito era explorar los diferentes formas de lectura: lectura en voz alta, lectura en coro, lectura individual, lectura de un medio visual (tv, video

ven) lectura de oraciones, lecturas de oraciones. Implementación de estrategias de lectura (antes, durante y después) y luego el desarrollo de actividades de escritura, familiarizándose en la solución de preguntas con base a textos.

Para este fin se utilizaron textos como “estrellitas y duende”, “Había una vez un barco” “El sol, la luna y el océano” en forma de taller las lecturas se mezclaban con imágenes, se aprendían palabras, se formaban oraciones y se realizaban diferentes ejercicios de coloreado.

Exploración de saberes previos con la secuencia “Apaguemos el tv”

El propósito de la secuencia era de conectar a los estudiantes con la publicidad de su entorno como el de a nivel nacional.

1. Actuación de la docente de un programa de tv (eran juguetes de acción) con propagandas representadas con láminas fue el inicio
2. En el tablero la docente escribe los pensamientos de los estudiantes de la actuación
3. Se pegan en el tablero las láminas de las propagandas vistas para ser dibujadas identificando cada producto y su visualización en la tv
4. Ronda de preguntas: ¿Para qué sirven los productos? ¿son necesarios? En la integración con otras áreas, en ciencias naturales observamos las etiquetas de los productos consumidos en el descanso y se les pregunta ¿Qué notaron en la lectura de los productos? ¿Por qué esos y no otros? ¿En dónde los ven habitualmente? Etc
5. Realización de oraciones en el cuaderno para dar respuesta a las preguntas
6. Los niños comentan ¿porqué la publicidad en la tv?

Estudiantes opinando, ejemplo

Obando: las propagandas están en el televisor para que todo las vea y las compre

Los demás estudiantes consignan en el cuaderno

7. Cuestionamiento económico ¿Será que cuesta plata el anuncio de las propagandas en la tv?

Si cuesta plata anunciar productos en la tv, así se vuelven propagandas

Ejemplo: chocolates jet, pañales weny, shampoo pantene (láminas vistas la clase anterior)

8. ¿En nuestro municipio como hacen la publicidad los comerciantes?

Las personas en nuestro municipio reparten volantes y se promocionan ellos mismos

9. Trabajo en clase: dibujo en una hoja de bon para pegar en la pared

La pared tiene el nombre de publicidad, propagandas y promociones en ciudad Bolívar

Mi primera exposición

En el mes de octubre, los estudiantes traen de sus casas periódicos donde ellos consideren que haya publicidad de algún producto del comercio del municipio. La actividad consiste en compartir el material clasificando los productos en alimentos, aseo y electrodomésticos. En grupos colaborativos, se les entrego un pliego de papel periódico, tijeras, marcadores y pegante para la realización de la cartelera, para luego exponerla frente a todo el grupo. En el cuaderno se realizará una descripción colectiva de la experiencia del día de ayer “mi primera exposición”

Redes sociales Facebook

A mediados de octubre se realizaron preguntas frente a esta red social ¿Qué es el Facebook?, ¿cómo se utiliza en casa?, ¿tienes acceso a facebook?, logrando extrapolar conceptos de que es Facebook, dibujos sobre el Facebook, significado literal de la palabra. En la creación del Facebook de manera tangible y real en el salón se necesitaron los Recursos: cartulina, tijeras y pegante. En la explicación de la elaboración se concertó la ubicación de cómo construirlo: foto de muro, registro, publicidad y foto de perfil

“Bienvenidos al Facebook” al día siguiente se empieza hablar del día anterior sobre el Facebook y se pensó en el momento que se llega a un lugar las personas que están por lo general reciben con entusiasmo y amabilidad. La actividad consistió en decorar una hoja de bon la frase “Bienvenidos al Facebook” con el nombre y el dibujo de sus gustos. Este elemento se

pensó como una actividad independiente pero al tener tanta acogida se volvió permanente ya que sus producciones siempre aparecían pegadas allí.

En la capacitación realizada por Nutresa en la institución a los docentes de primaria se les propuso a los docentes realizar un reto en el cual debían implementar recursos digitales en el aula. Este reto se vinculó en el aula con las actividades planteadas para la cartografía social, por lo cual se trabajó el reconocimiento del municipio, sus barrios y veredas donde viven los estudiantes. Se dibujó, se tomaron fotografías y se prepararon para el reto. El material realizado fue pegado en el facebook

Caminando por mí pueblo

En la Institución Educativa María Auxiliadora, los docentes recibieron una capacitación en el manejo de los elementos tecnológicos y en especial en el manejo de recursos digitales para su implementación en el aula de clase, aportando el grupo Nutresa a el mejoramiento de la educación en Antioquia, más especialmente en el municipio de Ciudad Bolívar. A continuación se abordarán actividades que cumplan con el reto de utilizar los recursos digitales vistos en el curso.

- Cartografía del municipio Ciudad Bolívar
- Recursos digitales: Emaze, Comic, blog y fotografía
- Áreas integradas: Lengua Castellana y Ciencias Sociales
- Descripción: En este reto la idea es hacer un recorrido desde el parque hasta el colegio, tomando fotografías y describiendo el pueblo.
- Objetivos del aprendizaje: Identificar los sitios de interés cultural del municipio, construyendo un sentido propio y realizando un mapa donde se puedan ubicar fácilmente
- Logro: aprehender el territorio, la identidad cultural y el patrimonio del municipio.

Actividades:

1. En compañía de los padres de familia, se caminó con los niños desde el parque hasta la escuela. En el recorrido los niños tomaron fotografías que luego mostraron en el salón.

2. Al llegar al salón de clases, se hizo un conversatorio de la experiencia vivida.
3. Se tomó nota de la actividad realizada en el muro del Facebook
4. Con el programa Emaze, se presentaron unas diapositivas donde los estudiantes entendieron mejor dónde estamos, cómo nos ubicamos en el mundo.
5. Se presentaron las fotos que los niños tomaron en el recorrido con el programa Prezi
6. Se Presentó un comic con fotografías de los niños y lugares conocidos para así realizar una historia alterna y divertida

El blog es utilizado como medio donde se recopilan todas las evidencias y los recursos digitales fueron expuestos en video beam.

Cuadrorama

El propósito de estas tres clases son de a razón de mejorar el nivel de interpretación de los estudiantes con la estrategia de cuadrorama. Esta estrategia consistió en leer los cuentos y luego se les proporcionó a cada grupo colaborativo papel, pegante y tijeras para que ellos en la interpretación de los cuentos, hicieran un tipo de maqueta que mostro en primer plano unos personajes, animales y/o elementos y en el fondo una representación del lugar donde están inmersos para recrear una escena

1. Relectura de algunos cuentos vistos
2. Delegar a cada equipo de trabajo un cuento para realizar un cuadro grama
3. Realización de un cuadro grama por equipos

Escritura de la experiencia para pegarla en el muro de facebook

Noticias Ciudad Bolívar

El propósito de las clases es el de mejorar la expresión oral con las noticias del municipio, con exposiciones donde manifiesten la forma en la cual ocurrieron los hechos y den sus opiniones al respecto.

1. Realización de las clases con los compañeros de preescolar
2. Diálogo sobre las noticias sobre la cabra Lulu y los niños maltratados con machete
3. Lectura de las noticias en los diferentes periódicos en internet
4. Realización de textos y carteles por la oleada de violencia del municipio
5. Escritura del texto “no al maltrato”. Los estudiantes de preescolar trabajan con la técnica de tiza y leches para realizar sus dibujos.

Dibujemos poesía

Se propone unas clases en torno a las palabras bonitas, cálidas finalizando esta práctica con la poesía. El propósito de estas clases era el de interpretar unas lecturas desde la poesía y la imagen de esta.

- Lectura y escritura del poemas de juguete de Antonio Granados; Al realizar todas las actividades de todos los días, se le da prioridad a la lectura en voz alta desde el televisor de los poemas en forma de figuras, luego cada estudiante va y lee la forma.
- Se habla entonces de las palabras que contiene el poema y luego se consignan en el cuaderno.
- Después se realizan con corpus de palabras lindas, se buscan su significado y luego se crean unos poemas.

En la finalización de todo el proceso, se realizó en un presentación a los padres de familia done se mostraba el avance de los niños mediante la realización de una serie de actividades pensadas y estructuradas para dar cuenta de una alfabetización pensada en el contexto.

Anexo 3



Ser Maestro
Nuestra esencia

Ciudad Bolívar, Marzo de 2016

Señora

Isabel Cristina Molina Jaramillo

Acudiente de la estudiante Isabella Molina

Asunto: Consentimiento informado estudio de caso

De acuerdo al convenio establecido entre la facultad de educación y la Institución Educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, surge un proceso de investigación, desde el área de lenguaje, el cual apunta a explorar alternativas de alfabetización crítica, desde la cartografía y la oralidad, con niños y adultos en extraedad escolar, mediante un estudio de caso multisitio ubicado en tres grupos heterogéneos en contextos escolares y no escolares de los municipios de Betania y Ciudad Bolívar del suroeste antioqueño.

Es por esto, que para realizar el estudio de caso se solicita a usted acudiente del estudiante *Isabella Molina* identificado con T.I 1.026.062.228 de Betania (Ant) matriculado en dicha institución en el grado segundo, consentimiento para realizar dicho trabajo, el cual constara de visitas, fotografías, producciones, entrevistas, encuestas e historia familiar, que serán dadas a conocer bajo un seudónimo esto con fines única y exclusivamente pedagógicos.

Para dar autorización firman

Isabel Cristina Molina Jaramillo
Isabel Cristina Molina Jaramillo

C.C 1.033.647.273 de Ciudad Bolívar

Madre de familia

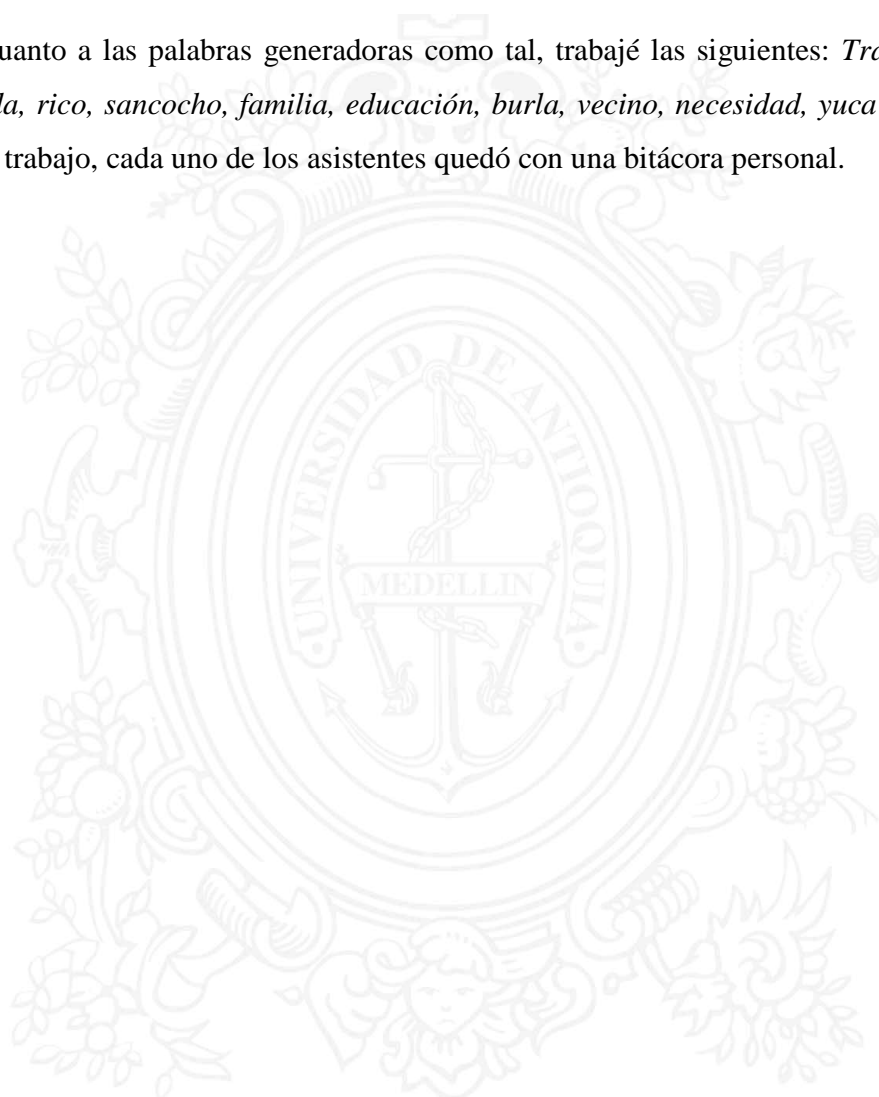
Liney Cristina Urrego
Liney Cristina Urrego Torres

C.C 1.110.479.758 de Ibagué

Docente I.E. María Auxiliadora

Anexo 4

En cuanto a las palabras generadoras como tal, trabajé las siguientes: *Trabajo, plata, pobre, comida, rico, sancocho, familia, educación, burla, vecino, necesidad, yuca y llorar*. Al finalizar este trabajo, cada uno de los asistentes quedó con una bitácora personal.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 5

Respecto a los momentos de los encuentros, a groso modo, continuaron siendo los mismos, sólo con algunas pequeñas variaciones. En lo *crítico* ya no sólo se contó con la lectura de textos, sino con la escucha y análisis de canciones y videos, además de ellos, a cada uno de los encuentros llevaba un juego tradicional como trompo, yoyo, catapis, naipe, parqués, ajedrez, entre otros, con la intención de movilizar la memoria y evocar recuerdos de experiencias compartidas con diferentes integrantes de su núcleo familiar. Si bien se empezó a trabajar bajo la configuración de la secuencia, el componente de las palabras generadoras se incorporó al mismo. Así fue como palabras como *yo, hijos, mamá, papá, hermanos, tíos, sobrinos, abuelos, bisabuelos y familia*, terminaron haciendo parte de la elaboración de la secuencia. Ahora, con relación a lo *funcional* se contó con unas fichas que diseñé en cartón paja. Cada una de ellas contenía una de las letras del abecedario. Por una cara estaban pintadas de rojo y por la otra de azul. Por el lado del color rojo, se encontraba la grafía en versión minúscula y por el azul, en mayúscula. Debajo de ellas, se encontraba una palabra que empezara por dicha letra, tanto en minúscula como en mayúscula, de forma respectiva al color que tuviera. En total se contaba con cuatro abecedarios completos, cada uno con palabras diferentes, así se tenía alrededor de 120 palabras entre las que se encontraban las 23 palabras generadoras trabajadas durante los dos semestres; 13 palabras generadoras del primero y 10 del segundo. Estas fichas eran muy prácticas, puesto que les facilitaba la formación y asociación de palabras. En algunos casos se hacían ejercicios para formar palabras nuevas con cada una de las letras, mientras que en otras ocasiones se recurría a identificar grafías que se repitieran en diferentes palabras, para contribuir a la memorización de las mismas. Además de ello, quedó el producto elaborado en el transcurso de la secuencia que fue el árbol genealógico de cada uno de ellos.

Anexo 6

Al final el producto de la misma sería una bitácora en la que registraban las personas, emociones y acciones tratadas durante el trabajo. Si bien se contaba con la configuración didáctica de la secuencia, no se dejó perder en su totalidad la temática de las palabras generadoras, estas se incorporaban a la secuencia. Fue así como en este caso se trabajaron palabras como *vida, muerte, quieto, familia, tolerancia, respeto, niños, motivación, pareja, bailar, libertad y contar*.

En cuanto a los momentos de los encuentros continuó primando el componente *crítico y funcional*. Básicamente se siguió haciendo uso de la misma metodología de trabajo desarrollada en el semestre anterior: lectura de cuentos, reproducción de canciones y videos, conversatorios, uso de fichas de lectoescritura que se articularan a las palabras generadoras y la secuencia didáctica, e insumo final producto de secuencia, en este caso, la bitácora.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 7



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA

Ciudad Bolívar, 4 de septiembre del 2016

Junta directiva del barrio la Floresta
Ciudad Bolívar- Antioquia

Cordial Saludo,

Consolidar espacios de experiencia y formación es una de las apuestas que tiene el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de ahí la necesidad de que los maestros en formación de nuestro programa asistan al encuentro con las realidades educativas y todo lo que ellas implican.

Reconociendo la necesidad de vincular los procesos de formación docente a las realidades de las comunidades, La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, desde el Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes, les solicita, comedidamente, que la docente en formación *Kelly Johana Berrio Montoya*, identificada con CC N° 1.033.654.499 del noveno semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, seccional suroeste; tenga la invaluable oportunidad de continuar desarrollando su *Práctica pedagógica II* en las instalaciones de la comunidad conocidas como el *Salón Comunal*.

En la *Práctica Pedagógica II* se busca que los docentes en formación logren interactuar en forma directa con realidades de las comunidades intervenidas, en este caso particular, del barrio la Floresta. Esto les debe permitir diseñar, implementar y evaluar propuestas formativas acordes con los participantes de los encuentros, así como elaborar conceptualizaciones respecto a la los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, teniendo en cuenta sus implicaciones pedagógicas, didácticas y disciplinares..

En función de los horarios disponibles y concertados, la practicante deberá permanecer en el *Salón Comunal* un mínimo de 4 horas semanales, distribuidas en encuentros directos y presenciales con los adultos que son partícipes de un proceso de alfabetización inicial que se ha venido desarrollando desde el año 2015. Además de formalización del préstamo del espacio, se solicita consentimiento para hacer uso del material testimonial y fotográfico del trabajo realizado en estas instalaciones.

Finalmente, esperamos de ustedes, señores (as) integrantes de la Junta de Acción Comunal del barrio la Floresta, su colaboración y apoyo frente a esta propuesta formativa.

Para constancia firman:



JAIME ALBERTO GALLEGO RUIZ

Representante de la junta de acción comunal, Barrio la Floresta

CC 3525008

Celular: 311 786 71 31

Correo electrónico: jaalgaru54@hotmail.es



KELLY JOHANA BERRIO MONTOYA

Maestra en formación noveno semestre

Universidad de Antioquia

C.C 1.033.654.499

Celular: 321 871 72 77

Correo electrónico: k.yo-ana001@hotmail.com



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3